BRAINSTORMING EDUCACIONAL

DISCUSSÕES PERTINENTES E IDEIAS NECESSARIAS

Organizadores

Francisca Arlete Costa de Oliveira

Kátia Regina Martins Paredes

Wenderson Pinto Farias

Editora Poisson

Organizadores
Francisca Arlete Costa de Oliveira
Kátia Regina Martins Paredes
Wenderson Pinto Farias

Brainstorming educacional:
Discussões pertinentes e ideias necessárias

1ª Edição

Belo Horizonte
Editora Poisson
2025

Editor Chefe: Dr. Darly Fernando Andrade

Conselho Editorial

Dr. Antônio Artur de Souza – Universidade Federal de Minas Gerais
Ms. Davilson Eduardo Andrade
Dra. Elizângela de Jesus Oliveira – Universidade Federal do Amazonas
MSc. Fabiane dos Santos
Dr. José Eduardo Ferreira Lopes – Universidade Federal de Uberlândia
Dr. Luiz Cláudio de Lima – Universidade FUMEC
Dr. Nelson Ferreira Filho – Faculdades Kennedy
Dr. Otaviano Francisco Neves – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Dra. Suelânia Cristina Gonzaga de Figueiredo - Fametro
Ms. Valdiney Alves de Oliveira – Universidade Federal de Uberlândia

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

B814

Brainstorming educacional: discussões pertinentes e ideias necessárias / Organização: Francisca Arlete Costa de Oliveira, Kátia Regina Martins Paredes, Wenderson Pinto Farias - Editora Poisson - Belo Horizonte - MG: Poisson, 2025

Formato: PDF
ISBN: 978-65-5866-504-5
DOI: 10.36229/978-65-5866-504-5

Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia

1.Literatura 2. Ensino I.OLIVEIRA, Francisca Arlete Costa de II. PAREDES, Kátia Regina Martins III. FARIAS, Wenderson Pinto IV. Título

CDD-370

Sônia Márcia Soares de Moura – CRB 6/1896

O conteúdo deste livro está licenciado sob a Licença de Atribuição Creative Commons 4.0.
Com ela é permitido compartilhar o livro, devendo ser dado o devido crédito, não podendo ser utilizado para fins comerciais e nem ser alterada.

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores.

Esse e outros títulos podem ser baixados gratuitamente em www.poisson.com.br
Entre em contato pelo contato@poisson.com.br

Organizadores

FRANCISCA ARLETE COSTA DE OLIVEIRA

Doutora e mestre em ciência da educação pela universidad san lorenzo - unisal. Graduada em pedagogia pelo centro universitário do norte (UNINORTE). Graduada em história pelo instituto pedagógico de minas gerais. Especialista em gestão escolar, ensino da língua portuguesa e psicopedagogia. Gestora em ensino básico na secretária de educação e desportos do Amazonas – Seduc/AM. Tem experiência na área de educação com ênfase em coordenação pedagógica, supervisão escolar, avaliação institucional, orientação educacional, cultura colaborativa, mentoria e gestão escolar.

KÁTIA REGINA MARTINS PAREDES

Mestre em Ciências da Educação pela UNIDA – Paraguai. Especialização em PSICOPEDAGOGIA pela Faculdade Salesiana Dom Bosco. Possui graduação em Licenciatura Plena em Letras pela Escola Superior Batista do Amazonas. Professora de Ensino Básico na Secretária de Educação e Desportos do Amazonas – SEDUC/AM. Atua na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, principalmente nos seguintes temas: formação continuada, ensino, novo ensino médio e educação.

WENDERSON PINTO FARIAS

Mestre em Literatura e Crítica Literária pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. MBA em Administração, Contabilidade e Economia pelo Centro Universitário UniBF. Especialista em Gestão Educacional: Direção, Coordenação, Supervisão pelo Centro Universitário UniBF. Especialista em Letras: Português e Literatura pelo Centro Universitário UniBF. Especialista em Docência de Nível Superior pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Licenciado em Letras: Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário Dom Bosco – UNIDomBosco/Curitiba. Coordenador Pedagógico e Professor de Ensino Básico na Secretária de Educação e Desportos do Amazonas – SEDUC/AM. Professor de Ensino Superior nos Cursos de Gestão, Tecnológicos e Pedagogia no Centro Universitário FAMETRO. Membro do Grupo de Pesquisa Categorias da Narrativa – Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil/ CNPQ/ PUC/SP.

Prefácio

As questões relativas à educação hoje têm recebido uma atenção especial, seja na imprensa, seja nos movimentos populares, seja ainda nas políticas públicas, a revelar que mudanças muito importantes estão acontecendo ou estão sendo demandadas.

Entretanto sabemos que a compreensão das questões colocadas hoje pela educação não se esgota pela interrogação do nosso presente, pois muitas das possibilidades, deficiências, inadequações ou equívocos que vemos hoje em nossa realidade educacional decorrem das opções que fizemos no nosso passado, das escolhas que as circunstâncias nos impuseram e das condições que tivemos de modificá-las.

Levando em consideração todo esse contexto, percebemos que BRAINSTORMING EDUCACIONAL: DISCUSSÕES PERTINENTES E IDEIAS NECESSÁRIAS é uma coletânea que se mostra relevante quando apresenta discussões pertinentes e ideias estimulantes dada a qualidade dos trabalhos que ela apresenta. Pois mais do que suscitar pesquisas acerca da educação, o objetivo dos autores é levar a toda a sociedade uma reflexão sobre o mundo e o ser humano imerso em um contexto de incertezas e desafios.

Assim, no Capítulo 1, POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL: REALIDADE OU ENGODO? Socorro Lima traz um belo contexto no qual dar vazão ao debate partindo do pressuposto de que as leis brasileiras são as mais completas do mundo que temos um sistema educacional que se constrói e se consolida, dialogando sempre com algumas propostas de políticas sociais que devem favorecer a população em geral, mais direcionada popularmente para os alcunhados de “carentes”. Mas também alerta que isso tem a complexidade dos labirintos perigosos que direcionam a alguns dilemas causados por organismos nacionais e internacionais no afã de erradicar a pobreza e desigualdade do povo brasileiro.

No Capítulo 2, GESTÃO ESCOLAR E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: UMA ANÁLISE DA COLABORAÇÃO NO CONTEXTO DA ESCOLA ATIVA, Arlete Costa e Márcio Silveira tentam explorar definições sobre as dinâmicas entre gestão escolar e coordenação pedagógica numa escola localizada em Manaus-AM, com ênfase no programa “Escola Ativa”. Suscitam que a gestão escolar abrange a administração de recursos e a representação institucional, enquanto a coordenação pedagógica foca no acompanhamento do ensino aprendizagem e na formação docente. E apresentam o programa “Escola Ativa” que promove a formação

integral dos estudantes, incentivando o protagonismo juvenil e o desenvolvimento de competências do século XXI, como criatividade e pensamento crítico.

No Capítulo 3, DESAFIOS DA INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTRIBUIÇÕES À PRÁTICA PEDAGÓGICA, Michelle Lima e Alderlan Cabral dizem que a interdisciplinaridade é um conceito amplamente discutido na educação contemporânea, sendo considerada essencial para um ensino que transcenda a fragmentação do saber e promova uma formação integral dos estudantes. No entanto, sua implementação na educação básica enfrenta diversos desafios, como a formação inicial e continuada dos professores, as resistências culturais e estruturais, e a necessidade de uma mudança na organização curricular. Assim, a interdisciplinaridade, embora desafiadora, é uma abordagem essencial para um ensino mais significativo e contextualizado, que prepara os alunos para lidar com a complexidade do mundo contemporâneo.

No Capítulo 4, EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DA FORMAÇÃO DOCENTE À PRÁTICA PEDAGÓGICA - OPINIÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I, Darlene Dias aborda a educação inclusiva, formação docente e prática pedagógica de professores do ensino fundamental I. A autora tenta compreender a relação entre educação inclusiva, formação docente e prática pedagógica dos professores do Ensino Fundamental I; discorrer e possibilitar reflexões sobre a inclusão, assunto que tem provocado incansáveis debates no Brasil, sobretudo a nível educacional. Darlene constatou que os docentes consideram a necessidade de mais investimento e capacitação para professores que trabalham com alunos PCD´S e que para os professores a formação continuada tem mais a ver com as questões práticas da sala de aula do que com questões do campo teórico.

No Capítulo 5, O ENSINO DE CIÊNCIAS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM UMA ESCOLA DE MANAUS-AM, Leiliane Freitas, Saulo Cézar Seiffert e Thierry Gasnier analisam as práticas exercidas ensino de Ciências em uma escola de Ensino Fundamental na cidade de Manaus-Am, durante a implantação da educação integral. Os autores mostram por meio de sua pesquisa que a escola repriorizou o currículo com inserção de oficinas temáticas para o ensino de ciências e aprendeu a utilizar todos os espaços como territórios de aprendizagens, enfatizando o currículo oculto (desenvolvendo a empatia, a curiosidade, o senso crítico), cujos princípios norteadores aproximam-se da educação integral.

No Capítulo 6, ASPECTOS DA IDENTIDADE DE PROFESSORES DO CURSO DE LETRAS EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NA CIDADE DE MANAUS, Wenderson Farias elucida

o aspecto da identidade dos professores do Curso de Letras em instituições de ensino superior na cidade de Manaus; faz um levantamento dos aspectos negativos das professoras do Curso de Letras de duas instituições – uma pública e outra privada – sob a óptica dos alunos na segunda metade do curso; confronta os resultados da pesquisa mostrando um panorama geral dos aspectos negativos da atuação das professoras universitárias em seus respectivos âmbitos de trabalho.

Percebemos, então, inicialmente que os autores desta coletânea mostram em suas pesquisas as indagações sobre as perspectivas de melhoria das condições educacionais que vive boa parte dos brasileiros. Não deixam de chamar atenção acerca dos processos sociais e das possibilidades de construção de um país melhor, mais democrático e igualitário. Reflitamos!

Francisca Arlete Costa de Oliveira

Kátia Regina Martins Paredes

Wenderson Pinto Farias

Organizadores do Livro

SUMÁRIO

Capítulo 1: Políticas públicas no Brasil: realidade ou engodo?..... 10

Maria do Perpetuo Socorro Lima de Sousa

DOI: 10.36229/978-65-5866-504-5.CAP.01

Capítulo 2: Gestão escolar e coordenação pedagógica: uma análise da colaboração no contexto da escola ativa..... 29

Francisca Arlete Costa de Oliveira, Márcio Silveira Nascimento

DOI: 10.36229/978-65-5866-504-5.CAP.02

Capítulo 3: Desafios da interdisciplinaridade na educação básica: contribuições à prática pedagógica..... 40

Michelle Lima da Silva, Alderlan Souza Cabral

DOI: 10.36229/978-65-5866-504-5.CAP.03

Capítulo 4: Educação Inclusiva: da formação docente à prática pedagógica - opinião dos professores do ensino fundamental i..... 52

Darlene Cordovil de Vasconcellos Dias

DOI: 10.36229/978-65-5866-504-5.CAP.04

Capítulo 5: O ensino de ciências na perspectiva da educação integral em uma escola de Manaus-AM..... 60

Leiliane de Almeida Freitas, Saulo Cézar Seiffert Santos, Thierry Ray Jehlen Gasnier

DOI: 10.36229/978-65-5866-504-5.CAP.05

Capítulo 6: Aspectos da identidade de professores do curso de letras em instituições de ensino superior na cidade de Manaus..... 74

Wenderson Pinto Farias

DOI: 10.36229/978-65-5866-504-5.CAP.06

Capítulo 1

POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL: REALIDADE OU ENGODO?

Maria do Perpetuo Socorro Lima de Sousa[1]

Resumo: Este estudo foi suscitado na disciplina de Gestão das Políticas Sociais na Amazônia, durante o mestrado, a partir do que foi discutido acerca do aparente descaso dos políticos, que se percebe na implantação ou implementação destas, com o objetivo de provocar a chamada de atenção dos atores prejudicados, os cidadãos contribuintes, por conta da situação de dependência socioeconômica - cultural, se restringe ao discurso de corredor, por serem desencorajados com a possível perda de benefícios sociais, recorrente e do senso comum de que " ruim com ele, pior sem ele", com a intenção de manter o caos dos serviços oferecidos pelo setor sob controle, além das possíveis reclamações ou ações diretas de retaliações a essas políticas de desatenção. Para discutir ou apresentar, melhor dizendo, estes fatos iremos entender essa discussão em cinco etapas, a primeira trata do assistencialismo a política de bem estar social, a segunda é sobre a pobreza e desigualdade social; retratos da exclusão social, terceiro são alguns dilemas para os organismos internacionais no afã de erradicar a pobreza e desigualdade, a quarta o silencio que desarraiga os direitos a cidadania e a quinta que fecha esse artigo, embora não finalize a problemática Brasil antes e pós 88 mudança de vicissitudes, resistência de alguns paradigmas. O material de trabalho serão os textos indicados em nossa referência bibliográfica. A metodologia de trabalho será a leitura e interpretação de textos, ocorrendo sua análise e sistematização conforme a cadencia das etapas deste estudo, conforme forem se construindo e se consolidando, iremos dialogar com algumas propostas de políticas sociais que deveriam favorecer a população em geral, mais direcionada popularmente para os alcunhados de "carentes". Conforme desenhamos, usamos a dialética para dar vazão ao debate pertinente neste artigo. Partindo do pressuposto de que as leis brasileiras são as mais completas do mundo, podemos dizer que temos os sistemas educacionais e de saúde que poderiam ser os melhores, principalmente são "gratuitos" ou pagamos embutidos nos incontáveis impostos que nos impõe e nem sabemos, realmente, onde estão sendo utilizados, o sistema político do Brasil tem a complexidade dos labirintos, onde só quem construiu sabe a saída, todos entram ou são obrigados a adentrarem, porém apenas uns poucos conseguem encontrar a rota de saída.

Palavras Chave: Saúde. Educação. Políticas Sociais.

---

[1] Mestra em Sociedade e Cultura na Amazônia - UFAM, pós-graduada em Docência das Séries Iniciais - TAHIRI, Gestão Educacional - UFAM; Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário do Vale do Itajaí/SC (2009). Graduação em Normal Superior pela Universidade do Estado do Amazonas (2008). Pedagoga e Professora - Secretaria Municipal de Educação de Manaus e Professora na FAMETRO Manaus.

1. ASSISTENCIALISMO: A POLÍTICA DO BEM ESTAR SOCIAL?

Partindo do introito das aulas da disciplina Gestão Política Social da Amazônia, a palavra assistencialismo tem um conceito de várias bifurcações, dependendo da área de atuação essa assistência tem cunho e peso diferentes, é o que Castel (p.295/2010) denomina de "instalação na precariedade", o fato de Brasil ter tantas necessidades que acontecem principalmente os jovens e os idosos em situação distintas, um por não ter experiência o outro por ter a idade como fator de exclusão profissional, estes se tornam profissionais temporários, alternam períodos de atividades e entram nas estatísticas dos desempregados. Em todos esses casos há necessidade de apoio social é o que chamamos de assistencialismo ou assistência social, embora haja discordância neste processo, em relação ao tipo e tempo para esses serviços, por conta desse apoio exacerbado e das mudanças estruturais que ocorrem no país nestes últimos vinte anos, sem haver preocupação com o conglomerado de pessoas que não tinham a preparação psicológica, acadêmica e pessoal para inserir-se nesse novo formato com isso estão se tornando sobrantes, para Castel (p.296/2010), estar integrado é ser inserido em relações de utilidade social, relações de interdependência com o conjunto da sociedade.

Esse é o reflexo da longa história que deixa traços inapagáveis que para Castel (p.51/2010) condiciona as ações dos sujeitos e processos que instituem as sociedades: Colonização, lutas pela independência, modos de produção, formas de dependência, planos de desenvolvimento, tipos de estado, políticas sociais, etc. É neste contexto se encontra o Brasil, a resposta aos desmandos políticos e politiqueiros acarretou um descontrole sócio - cultural que inicia nas coligações políticas e se estende ao seio da família, criando dependência financeira de muitos, riqueza de poucos e emergência de alguns, contudo essa realidade criou a condição necessária para que as categorias que estavam na base da pirâmide conseguissem galgar espaço social e tornar-se parte integrante, no entanto nem todos perceberam a oportunidade e permaneceram no discurso vazio, sem tomada de atitude.

Diante dessa exposição, não ateremos as políticas social para saúde por exemplo, o que Castel (p.300/2010) nomina de tratamento social ou políticas de inserção, segundo o Instituto de Pesquisas A plicadas (IPEA/2010), na população brasileira 70% dos domicílios são chefiados por negras/os e os outros 30% são por brancas/os, sendo que os homens brancos são os mais assistidos com um porcentual de 70% e as mulheres e as

mulheres negras são as menos assistidas chagando a um porcentual de 56%, apesar de chocante é a realidade.

A situação da população brasileira, em relação a emprego se complica á medida que evidência a necessidade de resposta a Constituição Federal, que exige formação e o público que na década de 80/90 que era trabalhador no comércio e indústria, sem formação acadêmica e que foi galgando cargos por meio dos conhecimentos mecânicos, sem necessidade de títulos, de uma hora para outra ocorre uma avalanche de mudanças no sistema de trabalho brasileiro e os operários vão perdendo os empregos, mais que isso o plano de saúde, bolsa de estudos para os filhos e junto a isso a dignidade, se vendo desamparado sem instrução necessária para arrumar outra colocação, com idade avançada pra começar tudo, muitas vezes do zero ou quase com as massas com um falso bem estar social, utilizando para isso doações "humanitárias", com isso conquistar a simpatia e dependência, quem envereda nessa perspectiva fica sem autonomia para gerir seus próprios sonhos, criar expectativas próprias, se transformando em parte da manada que é conduzida para os governantes que deveriam ser gestores de processos que assistissem a pessoas, mas estamos no caminho para alcançar essa propositura, chegaremos lá, mas no momento só projetamos ainda não estamos visualizando. Nossas identidades profissionais, pessoais e culturais estão se equilibrando. Hall (2006, p.1) diz que

> A questão da identidade está sendo extensamente discutida na teoria social. Em essência, o argumento é o seguinte: as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em diclino, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada "crise de identidade" é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam os indivíduos uma ancoragem estável no mundo social.

As lutas enfrentadas no intento de alcançar o mínimo de assistência para saúde, educação o ciclo do bem estar social esboçado no Brasil desde a década dos 70, foi rechaçado pelo neoliberalismo de 1992 a 2004 e recuperado pelo seu sucessor Luiz Inácio "lula" da Silva, contudo não alcançou o contentamento geral das populações, por conta de políticas assistencialistas para agrado de uma parcela da população. Nas entrelinhas disso, estava um desnorteamento para que permanecesse a alienação sobre o entendimento acerca da realidade sobre política de assistência social.

2. POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL; RETRATOS DA EXCLUSÃO SOCIAL.

O Brasil é palco de problemas socioculturais e econômicos que se configuram desde a "descoberta" pelos portugueses há mais de quinhentos anos, a população existente foi descaracterizada pelos colonizadores, o modo de vida desse povo foi tratado com irrelevância, começando neste momento a metamorfose social. Segundo Castel (2010, p.56), "da conta das transformações que, mesmo sendo fundamentais, não representam inovações absolutas se elas se inscrevem numa mesma problematização", a situação dos indígenas, dos negros e dos chamados "menos favorecidos", pode ser caraterizada como a mesma problemática, apesar do contexto divergir em alguns pontos, têm encontros de fatos históricos potencializados pela escravidão, exclusão e lutas ocorridas no decorrer desse processo produzindo mudanças, o que dificulta a inserção desse indivíduo adulto no contexto escolar, na busca de mudança ou outras oportunidades profissionais, visto que a maioria ainda cursava as séries iniciais do ensino fundamental. Com esses motivos muitos se tornaram subempregados, para Castel, sobrantes.

Os indivíduos classificados de "sobrantes" são da maioria da população que mora nas zonas periféricas, nesses locais a "política do bem estar social" é inexistente, a saúde é precária, os postos de atendimento, apesar de estarem em melhores condições estruturais, passa pela dificuldade da mão de obra especializada em todos os setores, com isso a precariedade se configura cotejada em todo o Estado, quando o cenário é o interior do Estado, a situação se complica imensamente em todas as dimensões, estruturais e de recursos humanos, mesmo quando é ofertada pelo sistema particular.

A educação está um caos, alunos não desenvolvem e acompanham o programa curricular necessário a aprendizagem do ano em que estuda, está sempre atrasado em relação ao programa, contudo as políticas assistencialistas fornecem vários benefícios, com a justificativa de que os alunos necessitam de apoio financeiro para irem as escolas, com isso foram criadas vários fomentos para esse intento que inicia no ensino aprendizagem envereda pela merenda escolar e chega as bolsas auxílios, sem contar que entre programas e ações somam-se quarenta e duas, nenhuma com exigência de aprendizagem ou de resultados reais, a expectativa e alcançada apenas com resultados numéricos, estatísticas, para prestar conta das políticas sociais, no entanto a realidade in loco é outra, professores descontentes com os alunos e vice-versa, a avaliação por aluno é uma catástrofe, e os órgãos consultivos e normativos cobrando o aumento de IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), sem no entanto permitir que se discuta os

problemas reais existentes nas escolas, como a indisciplina que é reflexo da educação doméstica, uso indiscriminado das tecnologias, durante as aulas, violência simbólica nestes casos Bourdieu explica e a física é definida por Habermas em contradição ao discurso do outro autor.

O que queremos expor nessa discussão é a necessidade da assistência como bem estar social, em seu conceito laico entende-se por bem-estar o conjunto de fatores de que uma pessoa precisa para gozar de qualidade de vida, levando o sujeito a gozar de existência tranquila e em estado de satisfação. Dentre esses fatores elencamos emprego digno, recursos econômicos para satisfazer as necessidades, um lar para viver, acesso à educação e saúde, de qualidade tempo para o lazer, entre outras coisas. Nessa linha do raciocínio podemos compreender que a assistência é muito diferente de assistencialismo, este é o termo utilizado para engrupir que iremos enxarcar, do monopolismo colonial à globalização, a última repercute metamorfoses mundiais, ao mesmo tempo que unifica informações, separa categorias que ainda se encontram na base social, que nem sempre concatena das oportunidades que esse evento preconiza, pobreza e desigualdade são sinônimos, quando se estabelece um paralelo em relação a vivência e políticas públicas.

Estamos vivenciando, em pleno século XXI, a relação entre colonizador e colonizado, estamos em um país de terceiro mundo ansiando pelas possibilidades ofertadas pelos países de primeiro mundo embora, sem estrutura social, financeira e política necessária para esse intento indo de encontro as nuances das mudanças ocorridas nos últimos séculos, dentre elas a globalização, que fortalece esse desejo de consumo, sem, no entanto, promover condições para tal. Castel (p.63/2010) a conceitua como "processo crescente de mudanças que mundializa os mercados, as finanças, a informação, a comunicação, os valores culturais, criando um sistema de vasos comunicantes entre os países e continentes". O que ocorre na Ásia é divulgado em tempo real no Brasil, assim como as dificuldades se tornam de conhecimento mundial, na mesma forma as oportunidades de trabalho, estudos, diversão entre outras coisas boas ou nem tão interessantes, mais esse é o preço dessa realidade mundial. Castel (2010, p.63) aduz:

> Pode se afirmar que o conceito apresenta um conteúdo, com duas dimensões interligadas: uma de um novo mito, de caráter ideológico, e outra de uma tendência historicamente objetiva, ambas produzindo efeitos permanentes. Pelo lado da mitificação ideologizadora, as ideias de eliminação de todas as fronteiras, de interdependência e oportunidades em condições de igualdade, de uma nova ordem mundial, da possibilidade de um Estado único com poder mundial, constituem um discurso envolvente e sedutor, e os governos passam a adotá-lo como referente central em seus diagnósticos e estratégias de ação.

A primeira dimensão explicitada por Castel por ter caráter ideológico, dificilmente chegará ao alcance de todas as categorias, ainda que os governantes divulguem o governo com caraterísticas ideológicas, esbarramos na dificuldade de entendimento e compreensão dos conceitos de ideologia, emperrando o sistema e afastando-o dos que mais precisam, gerando uma apartheid que ultrapassa a barreira do sociocultural e financeiro, transforma perspectivas de futuro em estimativas de fracasso, a exemplo disso o número de jovens assassinados no Brasil, a quantidade de lares chefiados por mulheres, as mesmas se tornam vítimas das próprias expectativas, vitimando a prole, em muitos casos, a estender esse ciclo de pobreza. Ou contexto onde são educadas não lhes permite vislumbrar além do que veem na TV, internet ou seja , a oferta externa, estamos em um momento de família da tela, os adultos e as crianças plagiam o que ocorre nas telas da TV e do computador , estes veículos estão ditando as regras de convivência dos outros setores sociais como o discurso interpessoal, relações pessoais chegando as estruturas familiares, estas estão descaracterizadas pela moda da época ou pela novela, jogo de internet, enfim esses artifícios são indutores para falta de atenção aos propósitos de vida e existência dos indivíduos acarretando sérios problemas estruturais. Quando a venda se dissolve dos olhos dessas pessoas, elas estão adultas constituíram família, que era em contradição, entre o que tem e o que deseja, se desfaz ou desestrutura, neste momento surge mais um grupo de pessoas que necessitará de subempregos para sobreviver, estamos falando de pais, mães, filhos e as vezes alguns integrantes da família do pai, ou da mãe que dividiam a mesma moradia e que fizeram da vida um parque de diversões, esquecendo de responder as necessidades básicas para a sobrevivência, estudar para compreensão do mundo e suprir minimamente as necessidades do ser humano através do trabalho.

As consequências desta situação para a sociedade são imensuráveis, esse ciclo de pobreza suscitado no parágrafo anterior se reflete nas gerações futuras, é um quadro histórico brasileiro que se arrastra desde o início do período colonial, com o estabelecimento das camadas sociais, muito bem definidas, apesar dos avanços sociais, culturais e económicos, vivenciamos o retrocesso da história em alguns pontos cruciais, a consagração do ciclo de pobreza nas populações carentes, o abuso de mão de obra operária dentre outras coisas. Uma certeza é latente, a população continua sendo massa de manobra política, com artimanha própria dos sovinas, conquistam a fidelidades, o discurso propagado das supostas qualidades políticas que esse indivíduo possa ter. Neste

passo, assistimos estupefatos os pobres efetivando o ciclo de pobreza, os ricos consolidando seus bens e alguns poucos visionários se tornando emergentes.

Questionamo-nos, houve mudanças na história ou remanejamento de papéis e estratégias? Vejamos, a inquisição perseguia a todos que não estavam de acordo com as ordens reais, os feudos eram os divisões de terra para os plebeus trabalharem, dando a maior parte da colheita para os senhores feudais, o livre comércio, cobrava taxas para utilização do espaço e tráfego das mercadorias, o que mudou na realidade atual, somos perseguidos, veladamente claro, quando resolvemos lutar pelo que acreditamos, criamos sindicatos, fóruns entre outras entidades, que se não se vendem aos governantes, não avançam ou se beneficiam, os feudos se constituem em instituições políticas e de certa forma particulares, os funcionários sedem a mão de obra e o resultado sempre veneficia aos senhores do local, o livre comercio chegou a internet como e-commerce, que tem a sistemática dos demais com algumas diferenças que se referem a forma de oferta que não tem contato entre as partes apenas pela tela do microcomputador.

Nos questionamentos anteriores surgiram dúvidas que acreditamos serem respondidas nestas poucas linhas em que traçamos, dos momentos históricos da humanidade, trazendo nossa ladainha para o Brasil, podemos começar aportando em Porto Seguro com habitantes indígenas e invasores portugueses, a princípio usaram a política de boa vizinhança , depois se tornaram algozes e intentaram pra serem senhores desses moradores, de certa forma alcançaram o intento, incutiram a branquiçagem, pra ser bonito, inteligente e ter oportunidade precisa ser branco, tentaram erradicar a língua e a cultura, primeiramente dos indígenas, depois dos negros, que mesmo escravizados e fora de suas casas lutavam, lutaram e lutam contra a tirania dos senhores de escravos, que tristemente permanece até hoje.

A sistematização da história é a mesma em qualquer época, mudam os atores, mas o texto permanece, com raras alterações de percurso, mas o enredo é incrivelmente parecido. Yamamoto (p.21/2001) preconiza essa afirmação ao descrever as cenas do cotidiano contemporâneo, categoricamente, nos brindando com o seguinte discurso:

> Nesse cenário a "velha questão social" metamorfoseia – se, assumindo novas roupagens. Ela evidencia hoje a imensa fratura entre o desenvolvimento das forças produtivas do trabalho social e as relações sociais que o sustentam. Crescem as desigualdades e afirmam-se a luta o dia a dia contra as mesmas – na sua maioria silenciadas pelos meios de comunicação – no âmbito do trabalho, do acesso a direitos e serviços no atendimento as necessidades básicas do cidadão, das diferenças étnicas – raciais, religiosas, de gênero, etc.

Acompanhamos a história observando os avanços retrocessos, para o tema que nos dispusemos a discutir temos as tristezas e alegrias normais de todos que buscam informações sobre a pobreza e desigualdade. A imagem é difícil de encarar, quando é observado em um quadro, onde a interpretação é pessoal, quando nos deparamos com a cruel verdade dos números, descobrimos que a fragilidade humana é ainda mais acirrada em locais que moradia é luxo, alimentação um item privilegiado, saneamento básico é uma utopia de setenta por sento da população e que alcançam padrões mínimos de vida digna, para muitos é ato inalcançável, essa constatação no século XXI, há alguns anos atrás parecia impossível, veiculavam possibilidades de estudo, empregos e a inserção de todas as categorias social no mesmo patamar social, essa utopia permanece no mesmo local de origem, as demais se modificaram, com uma poderosa palavra que vemos estampada em muitos lugares, com várias conotações, embora a conotação seja a de que a terceiro mundo, poderia concorrer de igual para igual com o primeiro, a descoberta catastrófica vem ocorrendo de diversas formas, embora a maioria não seja satisfatória, é o que diz Yamamoto (2001, p.21):

> A globalização do capital globaliza também a questão social, atingindo não apenas os países pobres que lideram o ranking mundial das desigualdades, mas espraiando-se aos recantos mais sagrados do capitalismo mundial, sob formas particulares e distintas segundo as características nacionais. A fecundidade do legado analítico de Marx é confirmada e não desqualificada, ao se apreender as novas determinações históricas da questão social, complexificada nas suas formas de expressão, ao tempo em que se aprofunda sua radicalidade, tornando-se transversal as mais variadas dimensões da vida das classes subalternas.

Assimilar essas informações sociais que são veiculadas se faz necessário para mensurar onde estamos como e o que queremos para o futuro, nesse prospecto que a assistência social é de suma importância, falamos do papel social dessa categoria, que ajuda a população a entender seus direitos constitucionais, mediar situações entre outras coisas, essa área nos faz lembrar o método de Marx que é intrincada em fatos e ideias, que desafia os pesquisadores a aprofundarem seus conhecimentos para o entendimento dos reais processos sociais.

O tema discutido nessas breves palavras é um encontro da decepções no contexto político social, somos parte integrante e de alguma forma fizemos a diferença quando conquistamos algumas das perspectivas e diminuímos as estimativas, criando uma fresta no muro que separa, claramente, as categorias social no Brasil, dando abertura para discussão de política de inclusão e afirmativas em todos os contextos, embora o país tenha

um histórico de segregação social e de culturas, os mesmos estão se tornando mais fortes do que se esperava e implantando políticas e culturas para entender a ascendência, deixa os conservadores colonialistas impactados.

Com esses avanços queremos consolidar as mudanças ocorridas no quadro sociopolítica, económico e cultural brasileiro a que se refere esse capítulo, afirmando que a solidariedade é um sentimento que melhor expressa o respeito pela dignidade humana. Franz Kafka. Texto concorda com as reivindicações, mas entre um e outro existe um vácuo, que deixa os dois entrarem em equilíbrio, o povo está na expectativa e o poder aguarda não se sabe por que ou quem para alcançar esse bem estar social, ficam os dois lados silenciosos ou de quando em vez bravios, porém o que transparece é que não estão se escutando, concatenando as ideias do discurso e deixa a impressão de silêncio, que pelo que lemos até agora não é verdade. Voltando a legislação temos os artigos 6, 7, 8, 9,10,11 da constituição federal/88 os direitos sociais e trabalhistas, que dizem:

> VI- Toda pessoa tem o direito de ser, em todos os lugares, reconhecido como pessoa perante a lei. VII- todos são iguais perante a lei e têm direito. Sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação. VIII – Toda pessoa tem direito a receber dos tributos nacionais competentes remédio efetivo para os atos que violem os direitos fundamentais que lhe sejam reconhecidos pela constituição ou pela lei. XI – Ninguém será arbitrariamente preso, detido ou exilado. X – Toda pessoa tem direito, em plena igualdade, a uma audiência justa e pública por parte de um tribunal independente e imparcial, para decidir de seus direitos e deveres ou do fundamento de qualquer acusação criminal contra ele. XII – Artigo XI -1. Toda pessoa acusada de um ato delituoso tem o direito de ser presumida inocente até que a sua culpabilidade tenha sido provada de acordo com a lei, em julgamento público no qual lhe tenham sido asseguradas todas as garantias necessárias à sua defesa. 2. Ninguém poderá ser culpado por qualquer ação ou omissão que, no momento, não constituíam delito perante o direito nacional ou internacional. Tampouco será imposta uma pena mais forte do que aquela que, no momento da prática, era aplicável ao ato delituoso.

Nos artigos supracitados temos um texto muito bem pensado e redigido, mas a sua essência é descumprida por parte inclusive de quem deriva cumpri-la, acompanhamos pela mídia as notícias nacionais e internacionais sobre casos de extremos desrespeitos aos direitos constitucionais, em questão que perpassa do direito de ir e vir até a prisão sem provas comprobatórias, somos silenciados pelo desconhecimento, pela falta de compromisso de gestores, mas principalmente pelo medo da perseguição velada, que pode ocorrer através de vários vieses, a questão de gênero, da posição social, da própria estrutura social em que estamos imbricados, como diz o velho ditado popular – ruim com

ele, pior sem ele – e é nesta leitura que se fiam os gestores que conhecem as inseguranças da população, se beneficiam dela sem a preocupação com o retorno das políticas para os mesmos.

Falamos sobre os introitos sobre as novas habilidades do século XXI e novas alfabetizações, essas perspectivas estão relacionadas ao poder da palavra em elaborar o que foi chamado de "esboço preliminar da Declaração Internacional dos Direitos Humanos". Um comitê formado por membros de oito países recebeu a declaração e se reuniu pela primeira vez em 1947. Ele foi precedido por Eleanor Roosevelt, viúva do presidente Franklin D. o responsável pelo primeiro esboço da declaração, o francês René Cassin, também participou (site do ministério de justiça/2010). O primeiro rascunho da Declaração universal dos Direitos Humanos foi um esforço coletivo que contou com a participação de mais de 50 países na redação, cada um inseriu o resultado das discussões de seu país e foi apresentado em setembro de 1948, o mais notável nesse trabalho foi o texto final ter sido redigido em menos de dois anos.

A resposta a todas essas investidas se deram em forma de um documento oficial que é respeitado mundialmente, ou pelo menos era para ser, que traz em seu seio as falas de mais de cinquenta países, inserindo suas necessidades prioritárias como as que foram dispostas em forma resumida para melhor entendimentos, contudo iremos até o preâmbulo da declaração universal dos direitos humanos do portal do ministério da justiça.

> Preâmbulo
> Considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo, Considerando que o desprezo e o desrespeito pelos direitos humanos resultaram em atos bárbaros que ultrajaram a consciência da Humanidade e que o advento de um mundo em que os homens gozem de liberdade de palavra, crença e da liberdade de viverem a salvo do temor e da necessidade foi proclamado como a mais alta aspiração do homem comum, Considerando essencial que os direitos humanos sejam protegidos pelos Estados de direitos, para que o homem não seja compelido, como último recurso à rebelião contra tirania e a opressão, Considerando essencial promover o desenvolvimento de relações amistosas entre nações, Considerando que os povos das Nações Unidas reafirmaram, na carta, sua fé nos direitos humanos fundamentais, na dignidade e no valor da pessoa humana e na igualdade de direitos dos homens e das mulheres, e que decidiram promover o progresso social e melhores condições de vida em uma liberdade mais ampla, Considerando que os Estados-Membros se comprometeram a desenvolver, em cooperação com as Nações Unidas, o respeito universal aos direitos humanos e liberdade fundamentais e a observância desses direitos liberdade, Considerando que uma compreensão comum desses direitos e liberdades é da mis alta importância para o pleno cumprimento desses compromisso.

O preâmbulo traz as palavras liberdade, dignidade, proteção e compromisso são as questões mais latentes no discurso político e nas reivindicações do povo. As mesmas reivindicações em 2025.

3. O DESARRAİGAR DO SİLÊNCİO EM DETRİMENTO DOS DİREİTOS DA CİDADANİA

Pretende-se, abordar alguns desafios da geração de oportunidades, fazendo questionamentos sobre a noção de oportunidades e exacerbar expectativas a partir das "novas habilidades do século XXI" e "novas alfabetizações", todas inseridas no sistema educacional ou muito próximos dele. Aforamos aqui algumas perspectivas em especial a educacional, apesar do que vem sendo posto midiaticamente, sobre a decadência do ensino, pensamos que a mesma estar, necessariamente, em patamar superior, não por ser única, mas principalmente por estar no topo de opções da sociedade, mais do que as outras, é no ensino que iniciam as expectativas de vida, profissional e até pessoal.

No discurso liberal, embora na prática, essa assistência esteja distante de ser preferida. Provavelmente, por isso é importante interrogar que tipo de oportunidades é gerado pela assistência, visto que esta, aos poucos, vai tomando conta da cena da assim dita, política social, deixando outras consideradas estratégicas, como educação, emprego, saúde, cidadania, entre outras, na espreita ou na esperança. Apesar de todos os gargalos vigentes, em especial, da dificuldade de produzir políticas autônomas de desenvolvimento no seio da globalização compulsória, estamos vivenciando a política controversa que em um momento favorece a todos, em outros apenas alguns e em muitos apenas a eles mesmos, política e agregados, nesse espaço o povo, se conforma com uma parca atenção que recebe, ou se revolta, e desenvolve estratégias para atingir a torre dos castelos políticos ou abrir nas rachaduras nas muralhas do congresso e conquistar os direitos do cidadão, embora direitos, precisam ser adquiridos e quase sempre por meio de longas guerras, com resultados positivo para a causa, muitas vezes catastróficas para os participantes.

Dentro do que estamos discutimos é salutar relembrar a declaração universal para os direitos humanos que teve alguns documentos redigidos em reação a tratamentos desumanos e injustiças, como a Declaração de Direitos Inglesa (elaborada em 1689, após a Guerras Civis Inglesa, para pregar a democracia) e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (regida em 1789, após a Revolução Francesa, afim de proclamar igualdade para todos), com o título de universal começou a ser pensada sob os efeitos críticos da

segunda guerra mundial em 1945, o documento foi apresentado na primeira Assembleia Geral da ONU em 1946 e repassado à Comissão de Direitos Humanos para que fosse usado na preparação de uma declaração internacional de direitos. Na primeira sessão da comissão em 1947, seus membros foram autorizados a poder solucionar questões discutidas no contexto, pois se faz necessário o mínimo de conhecimento da legislação para que possamos ter voz nas discussões e vez na plataforma políticas, utilizamos o termo política por considerarmos toda discussão popular um ato político visto que estamos em um coletivo de cidadãos, para alcançarmos esse poder de discussão é que suscitamos a importância da educação como meio de difundir através de conferências, na intenção de difundir entre as camadas populares, geralmente por meio dos movimentos sociais, a cultura da leitura acadêmica, através, principalmente de seminários que tem ajudado a desenvolver habilidades e alfabetizações em diversas dimensões e ciclos de aprendizagem na vida, estas irão ajudar esta população no entendimento sobre direitos e deveres, além dos limites sociais impostos pelas leis.

Nesse contexto o silêncio que é tido como ouro, discurso popular, se efetiva como diamante, dando, poder a quem já os tem, desfavorecendo os mais carentes perpetuando ou tentando perpetuar um ciclo de pobreza, o que precisa ser percebido é a articulação, agora, silenciosas dessas pessoas que usam as redes sociais para divulgar, reclamar e cobrar ações efetivas dos governantes, de uma simples postagem pode surgir um gigante encontro de ideias e ideais com repercussão mundial. Portanto a "plebe" de antes resignada, já não existe, o que vivenciamos são pessoas que precisam de informações que, geralmente, enclausuradas em caixas de aço sob a tutela de alguém, que por medo da concorrência não as divulga o conteúdo, deixando aqueles que tem voz para reivindicações de mãos atadas, exemplo disso é a violência contra a mulher, votação dos proventos em todas as instâncias, entre muitos outros.

Apesar da palavra silêncio no título, falamos muito de direitos, lembrando que se dividem em três tipos: Civis, garantem a liberdade religiosa e de pensamento, o direito de ir ou vir, e finalmente, a justiça, que deveria salvaguardar todos os direitos anteriores. Políticos são direitos eleitorais (possibilidade de votar e ser votado) o direito de livre associação (partido, sindicatos, etc.) e o direito de protestar.

Os direitos políticos começaram a ser reivindicados já no século XVIII, mas foram conquistados efetivamente, na maioria dos países, somente no século XX e Sociais, direito a educação básica, a saúde, a programas habitacionais, transporte coletivo, previdência,

lazer, acesso ao sistema judiciário, etc. De uma forma geral, somente no século XX esses "direitos" foram reconhecidos como "direitos" do cidadão. A partir da conquista desses direitos que nós consideramos cidadãos, embora a jornada ainda seja longa para alcançar esse intento.

4. BRASİL ANTES E PÓS 88 MUDANÇAS DE DİLEMAS, RESİSTÊNCİA DE ALGUNS PARADİGMAS

O Brasil tem um divisor político recorrente, é o que vamos esmiuçar nesse artigo, até chegar a esse divisor, constituição de 1988, tivemos muitas lutas com avanços, paradas e retrocessos. Todavia, é essencial que desde que o final do século XIX e as duas primeiras décadas do século XX, há um crescimento significativo das organizações e lutas operárias no país, as quais conseguem conquistar direitos essenciais, na sua maioria relativos ao trabalho, como ressalta Santos, (1987, p. 18-21). Direito à organização e formação de sindicatos (1903 e 1907); regulamentação relativa ao acidente de trabalho (1919) e a criação de Caixas de Aposentadoria e Pensões dos ferroviários.

Esses avanços, apesar de profundamente importantes nos apresentam grande contradição entre as formulações das leis sua regulamentação e operacionalização. Conforme Talles (1988, p. 8). Prevalecem leis avançadas em seus princípios genéricos e que promovem a exclusão ao serem regulamentadas, através dos "modos como tipifica situações e prescreve condições para o acesso a direitos". Recorda situações recentes que por falta de lembranças, voltam a aparecer, por exemplo, o corte de renda mensal para o acesso a determinadas serviços no campo de assistência social, como a renda mensal vitalícia para idosos e o benefício para a pessoas portadoras de deficiências, e os rituais vexatórios, complicados e burocráticos a que os usuários são submetidos. Típicos das agências de serviços assistenciais.

A respeito da política social no Brasil, Vieira (1999, p. 68), recorda que este percorre três períodos: o primeiro, que denomina "controle da política" e da era Vargas ao início dos anos 60; o segundo, que denomina de "política de controle" e abrange 1964-1988. O terceiro período é o que se inicia com a aprovação da Constituição em 1988, no qual os avanços conquistados no campo da definição legal de direitos sociais ainda estão por serem efetivados ou pior, muitos já foram extirpados do texto constitucional ou se encontram permanentemente ameaçados, configurando o que Vieira (1999) denomina de "política social sem direitos sociais".

Não obstante, ainda precisamos responder as determinações políticas, estruturais, decorrentes do modelo de desenvolvimento adotado e da inserção subordinada do Brasil no capitalismo internacional que é histórico ou para melhorar entendimento ficou conhecida como globalização. Questionamo-nos, qual é o contexto que contribui para esta "política social sem direitos sociais" na contemporaneidade? Na segunda metade dos anos 80 e entrada dos 90 do século passado a realidade brasileira foi marcada por um duplo movimento: por um lado uma sociedade civil heterogênea, complexa, mas com significativas mobilizações e organizações de setores progressistas, cujas lutas conseguem contribuir para a inclusão, no texto constitucional, de direitos que jamais haviam sido conquistados, como o direito a educação e a seguridade social, pública, universal, direito de todos e dever do Estado, integrada pela saúde, assistência e previdência. Neste período, trata-se de uma política social marcada pela fragmentação e centralização no nível federal, com a completa ausência dos usuários no seu processo decisório, destinadas a compensar carências e oferecer legitimidade a grupos no poder. Na realidade, conforme Talles (2001, p. 22), trata-se de um modelo de cidadania "dissociado dos direitos políticos e também das regras de equivalência jurídicas", e que tira... a população trabalhadora do arbítrio – até então sem limite – do poder patronal, para joga-la por inteiro sob a tutela estatal.

Vendo por outra ótica, observa-se que a conjuntura deste período é de aprofundamento da crise econômica, cuja face mais visível era a inflação crescente, o avanço, em nível internacional, de crítica neoliberal ao Estado de Bem-Estar e em defesa do Estado mínimo. Com isso, na contramão das conquistas da nova Constituição brasileira tem-se em nível internacional, a aplicação do receituário neoliberal como alternativa frente a crise econômica. Promovendo o desmonte dos sistemas de proteção social nos países do capitalismo central e entra nos países do chamado terceiro mundo através da imposição do Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI) para que implementem as orientações do chamado "Consenso de Washington" ou globalização. Segundo Fiori (1997, p. 12), tais orientações ou recomendações contemplam uma estratégia sequencial em três fases: a primeira consagrada a estabilização macroeconómica, a segunda dedicada ao que o Banco Mundial vem chamando de reformas estruturais e a terceira etapa definida como a retomada dos investimentos e do crescimento econômico. Frente ás exigências do ajuste neoliberal configura-se um Estado mínimo para o social e máximo para o capital através de ações como; financiamento do

capital financeiro através do socorro aos bancos, do qual é exemplo o PROER(Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento do Sistema Financeiro Nacional**)**, dos incentivos, isenções e renuncias tributárias, a exemplo da redução do IPI (Imposto sobre produtos industrializados) para os automovíeis, do investimento em empresas estatais rentáveis e a sua venda a preços irrisórios para a iniciativa privada.

Equivalente a esses incentivos entrando no campo dos gastos sociais, registra-se: 8 anos sem reajuste salarial para o funcionalismo, o qual perdeu o 40% do seu salário real no período 1995-1999, redução dos investimentos em educação e saúde, para citar alguns exemplos. No caso na saúde observa-se a gradativa é sutil substituição da proposta do SUS (sistema único de saúde) pelo Programa Médico da Família. Apesar dos aspectos positivos deste programa, por incorporar elementos de atenção preventiva, à medida que a implantação ocorreu ao lado dos desmontes dos serviços básicos existentes, tanto na atenção primária como nos serviços de maior complexidade, na ausência de uma efetiva política de distribuição de medicamentos, incluindo que o atendimento do médico da família versava os dos postos de saúde, configurava o mau atendimento, falta do atendimento e serviços básicos, a política da saúde foi avaliada como uma atenção pobre e de baixíssima qualidade para os que não conseguem comprar esta mercadoria no mercado. O resultado da política de ajuste neoliberal no Brasil tem sido o aprofundamento das desigualdades sociais e de concentração de renda.

A situação do Brasil se equipara a países em miséria absoluta em conjunto de 89 países o Brasil e Serra Leoa são os únicos países com um coeficiente de Gini (é majoritariamente usada para mensurar a desigualdade de renda, e pode ser também usado para mensurar a desigualdade de riqueza) superior a 60 (Brasil: 60,1 e Serra Leoa: 62,9). A evolução da distribuição de renda no Brasil e na América Latina é o fator mais determinante no crescimento dos níveis de pobreza na região. Entre nós o 1% mais rico controla 53% da riqueza e 17% da renda. Nos Estados Unidos o 1% mais rico controla 8% da riqueza e 26% da renda. A conclusão do autor é de que os elevados níveis de pobreza e as profundas desigualdades sociais não resultam da escassez de recursos, mas de processos históricos concentradores (Gonçalves, 1999, p. 50-54). Contudo as relações entre capital e trabalho são atropeladas pelo Estado, consequentemente, no Brasil, não é possível de falar de um Estado de Bem-Estar Social, da mesma forma que se percebe em experiências internacionais, dadas as especificidades registradas no Brasil.

O que apreendemos com o assistencialismo no Brasil é que até Constituição de 1988 a política social brasileira se caracterizou por oferecer cobertura aos que se encontravam no mercado do trabalho. Fora do mercado de trabalho só havia a caridade privada ou alguma esmola pública precária na forma de auxílios. Outra característica da política social brasileira é, segundo W.G. Santos (1987, p. 89), "o fato de que os períodos em que se podem observar efetivos progressos na legislação social coincidem com a existência de governos autoritários." Destaca neste sentido a era Vargas e o pós-66.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A desigualdade torna-se a causa e não a consequência do crescimento lento. Pela visão do capital e do crescimento econômico, as transformações no mundo do trabalho, "a cidadania não é mais o fruto da inserção produtiva, mas a condição desta, todas as problemáticas das correlações integração exclusão, desenvolvimento-desigualdade se transformam. Ou seja, a desigualdade torna-se a causa e não mais a consequência do crescimento lento" (COCCO (2001, p. 88)

Analisando esse discurso, compreende-se que a noção de cidadania pode incorporar tanto a noção de desigualdade quanto a de diferença, depende de quem está interpretando, para os dominantes a aceitação do privilégio e a defesa da desigualdade, na busca da nova cidadania, a desigualdade, quando determinada pela diferença suscita reivindicações que acabam fortalecendo a unidades destes que buscam direito a diferença, ampliando o direito a igualdade. "Concebido nesta perspectiva, me parece que o direito a diferença, específica, aprofunda, amplia o direito a igualdade" (DAGNINO, 1994, p. 114).

REFERÊNCIAS

Apresentação do Caderno Destaques – Março de 2013 in:http://www2.planalto.gov.br/especiais/caderno-destaques/marco-2013/gestao-emdestaque/direitos-e-cidadania2

BARROS, Ricardo Paes de; HENRIQUES, Ricardo; MENDONÇA, Rosane. Desigualdade e pobreza no Brasil: retrato de uma estabilidade inaceitável. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, Vol. 15, n.º 42 fevereiro de 2000, p. 124-142.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Política social no capitalismo tardio**. São Paulo: Cortez, 1998;

BIONDI, Aloysio. **O Brasil privatizado**: Um balanço do desmonte do Estado. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999. p. 5-18.

CEPAL. Panorama Social de América Latina 2000-2001. Santiago de Chile: Naciones Unidas,2001. p. 24-46.

COCCO. Giuseppe. **Trabalho e Cidadania**: produção e direitos na era da globalização. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

Declaração Universal dos Direitos humanos: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm

DIEESE – Departamento Intersindical de Estadística e Estudos Sócio -Econômicos**. Pesquisa Nacional da Cesta Básica**. In: http://www.dieese.org.br/rel/rac/racset02.html.

DAGNINO, Evelina. Os movimentos Sociais e a emergência de uma nova nação de cidadania. In: DAGNINO, Evelina (org.). **Anos 90**: política e sociedade no Brasil. São Paulo, Brasiliense, 1994, 103-115.

DIANNI, Claudia. **Governo reduz IPE de veículos para socorrer montadoras em crise**. Folha de São Paulo, Dinheiro, 01 de agosto de 2002.

ERUNDINA, Luísa. Desenvolvimento social e participação local na gestão pública municipal. In: VILLAS-BÔAS, Renata (org.). **Para que participação dos governos locais?** São Paulo/Recife, Fórum Nacional de Participação Popular nas Administrações Municipais, SUDENE, Instituto Pólis, 1996 p. 11-16 (publicações Fórum, 2).

FIORI, José Luís. Os moedeiros falsos. In: **Os moedeiros falsos**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 11-21.

GOMES, Ana Lígia. O Benefício de Prestação Continuada: uma trajetória de retrocessos e limites. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, Ano XXII, n.º 68, novembro de 2001, p. 111-139.

IPEA. Políticas sociais: acompanhamento e análise. Vol. 1, 2000, www.ipea.gov.br/ipeapupe.html.

IPEA. Políticas sócias: acompanhamento e análise. Vol. 2, 2001ª, www.ipea.gov.br/epeapupe.html.

IPEA. Políticas sócias: acompanhamento e análise. Vol. 3, 2011b, www.ipea.gov.br/epeapupe.html.

IPEA. Retrato das desigualdades de gênero e raça. Vol. 3, 2011, www.ipea.gov.br/epeapupe.html.

IBGE. Censo demográfico de 2000 – Tabulações avançadas. www.ibg.gov.br

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2001. www.ibg.gov.br

II FÓRUM SOCIAL MUNDIAL. Agenda mundial das políticas sociais. Documento final do Seminário "Balanço e Perspectivas das Políticas Sociais no Cenário Mundial Atual". Porto Alegre, 1 e 2 de fevereiro de 2002.

MANTEGA, Guido. O PROER deve ser extinto? In: **Folha de São Paulo**, Opinião, São Paulo, 5 de abril de 1997.

MARSHALL, T. H. Cidadania e classe social. In: _____. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967. p. 57-1114.

MARX, Karl. A questão judaica. In: _____. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1993. p. 33-73.

MOTA, Ana Elizabete. A seguridade social em tempo de crise. In: ____. **Cultura da crise e seguridade social**: um estudo sobre as tendências da providência e assistência social brasileira nos anos 80 e 90. São Paulo: Cortez, 1995. p. 117-157.

NERI, Marcelo. O Mapa do Fim da Fome. **Revista Conjuntura Econômica**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, agosto de 2001, p. 102-102.

NETTO, José Paulo. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

OLIVEIRA, Francisco de. O surgimento de antivalor. Capital, força de trabalho e fundo público. In: **Os direitos dos antivalor**: a economia política da hegemonia imperfeita. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 19-48.

OLIVEIRA, Jaime A. de Araújo e TEIXEIRA, Sônia M. Fleury. (In) **previdência social**: 60 anos da história da providência no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 19-52.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e (Coord) **A comunidade solidária**: o não enfrentamento da pobreza no Brasil. São Paulo: Cortez, 2001, p. 7-30 e 71-91.

SANTOS, Wanderley G. Santos. **Cidadania e justiça**: a política social na ordem brasileira. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus. 1987.

SPOSATI, Aldaíza. Mínimos sociais e seguridade: uma revolução da consciência da cidadania. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, ano XVIII, n.º 55, p. 9-38, novembro de 1997.

_____. Aldaíza. Desafios para fazer avançar a política de assistência social no Brasil. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, ano XXII, n.º 68, p. 54-82.

_____. Aldaíza. Políticas sociais nos governos petistas. In: **Conferência Nacional de Prefeitos, Vices e Secretários Municipais no PT**. Brasília, 9 de julho de 1999.

TELLES, Vera da Silva. **No fio da navalha**: entre carências e direitos. Notas a propósitos dos programas de renda mínima no Brasil. Revista Pólis. São Paulo, n.º 30, Instituto Pólis, 1998. p. 1-23.

Vera da Silva. Pobreza e cidadania: figurações da questão social no Brasil moderno. In:_____ **Pobreza e Cidadania**. São Paulo: USP, Curso de Pós-Graduação em Sociologia: Ed. 34, 2001. p. 13-56.

_____. VERA da Silva. Sociedade Civil, Direitos e espaços Públicos. In: VILLAS BOAS, Renata (org.). **Participação popular nos governos locais**. São Paulo: POLIS n.º 14, p. 43-53, 1994.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. Políticas sociais no capitalismo periférico. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, Ano X, n.º 29, p. 67-104, abril 1989.

_____. Eduardo Mourão. Estado e políticas sociais no capitalismo: uma abordagem marxista. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, Ano IX, n.º 28, p. 5-32, dezembro de 1998.

VIEIRA, Evaldo. As políticas sociais e os direitos sociais no Brasil: avanços e retrocessos. **Revista Serviço Social Sociedade**, São Paulo, Ano XVIII, n.º 53, março de 1997, p. 67-73.

_____. EVALDO. **Democracia e política social**. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1992.

_____. EVALDO. **Estado e miséria social no Brasil**: de Getúlio a Geisel. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. EVALDO. O estado e a sociedade civil perante o ECA e LOAS. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, Ano XIX, nº. 56, p. 9-22, de março 1998.

YAZBEK, Maria Carmelita e GOMES, Ana Lígia. Síntese avaliativa das conferencias estaduais de assistência social – 2001. In: **IIIª Conferência Nacional de Assistência Social**. Brasília, dezembro de 2001.

_____. MARIA Carmelita. As classes subalternas como expressão de um lugar social: a exclusão integrativa. In: _____. **Classes subalternas e assistência social**. São Paulo: Cortez, 1993. p. 61-81.

_____. MARIA Carmelita. Globalização, precarização das relações de trabalho e seguridade social. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, Ano XIX, n.º 56, março de 1998, p. 50-59.

_____. MARIA Carmelita. A política social brasileira nos anos 90: refilantropização da questão social. **Caderno do CEAS**, Salvador, n.º 164, julho/agosto de 1996, p. 37-51.

Capítulo 2

GESTÃO ESCOLAR E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: UMA ANÁLISE DA COLABORAÇÃO NO CONTEXTO DA ESCOLA ATIVA

Francisca Arlete Costa de Oliveira[1]
Márcio Silveira Nascimento[2]

Resumo: Este artigo explora as dinâmicas entre gestão escolar e coordenação pedagógica na Escola de Tempo Integral Maria Madalena Santana de Lima, localizada em Manaus-AM, com ênfase no programa "Escola Ativa". A gestão escolar abrange a administração de recursos e a representação institucional, enquanto a coordenação pedagógica foca no acompanhamento do ensino-aprendizagem e na formação docente. O programa "Escola Ativa" promove a formação integral dos estudantes, incentivando o protagonismo juvenil e o desenvolvimento de competências do século XXI, como criatividade e pensamento crítico. Entre as ações destacadas, incluem-se reuniões de planejamento com professores, estratégias de busca ativa para alunos infrequentes, clubes temáticos que estimulam a liderança estudantil, acolhidas temáticas e a culminância de projetos nas mostras de eletivas. A colaboração entre direção e coordenação pedagógica é essencial para criar um ambiente educacional inclusivo e inovador, reforçando a integração entre escola, estudantes e comunidade. Essas iniciativas fortalecem a formação de cidadãos conscientes e preparados para os desafios contemporâneos.

Palavras-chave: Gestão escolar. Coordenação pedagógica. Protagonismo juvenil.

[1] Doutora e Mestra em Ciência da Educação (Universidad San Lorenzo - PY). Especialista em Gestão Escolar (FAAT). Graduada em Pedagogia (Uninorte). Atualmente é Gestora Escolar na Secretaria de Educação do Amazonas.

[2] Doutorando e Mestre em Ensino Tecnológico (IFAM). Especialista em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica (IFMT). Graduado em Geografia (UEA). Atualmente é Professor da Rede Pública de Educação do Amazonas.

1. INTRODUÇÃO

A educação é amplamente reconhecida como uma das principais bases da sociedade, desempenhando um papel crucial na formação de indivíduos e no desenvolvimento das nações. Nesse sentido, a gestão escolar emerge como uma responsabilidade de extrema relevância. Conforme aponta Libâneo (2013), a gestão da escola é uma tarefa administrativa complexa, pois envolve desafios significativos relacionados à organização de um sistema que não se limita a uma soma de partes. Em vez disso, a escola deve ser compreendida como um todo interligado, articulando as orientações dos poderes públicos com as práticas pedagógicas. Essa perspectiva ressalta a necessidade de uma abordagem integrada e sistêmica para garantir o bom funcionamento da instituição.

O principal objetivo da gestão escolar é aplicar princípios e estratégias eficazes que melhorem os processos internos, promovendo uma oferta educacional consistente e de qualidade. Esse trabalho não se limita à esfera pedagógica, mas também inclui a administração eficiente de recursos humanos, materiais, físicos e financeiros. Em concordância, Lück (2011) enfatiza que é papel da gestão escolar criar um ambiente favorável à participação ativa de todos os envolvidos no processo educacional – professores, alunos e pais. Para a autora, é por meio dessa participação que os sujeitos desenvolvem tanto a consciência social crítica quanto o senso de cidadania. Esse ponto é fundamental, pois realça o papel transformador da educação, não apenas no nível individual, mas também no coletivo.

Uma boa gestão escolar, portanto, deve ser capaz de fomentar a cooperação entre todos os atores envolvidos no contexto educacional. Além disso, é essencial que a liderança escolar demonstre inteligência emocional para enfrentar os desafios do cotidiano e promova a integração da escola com as famílias e a comunidade. Essa articulação fortalece os laços sociais e estimula um ambiente de colaboração mútua, contribuindo para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, a coordenação pedagógica desempenha um papel central, uma vez que gerencia as práticas educacionais e organiza as interações entre professores, direção, alunos e pais. A análise aqui apresentada examina as ações realizadas na Escola de Tempo Integral Maria Madalena Santana de Lima, em Manaus-AM, integrante do programa “Escola Ativa”. Esse programa tem como foco principal o protagonismo juvenil

e a construção de projetos de vida dos estudantes, promovendo uma educação integral alinhada aos desafios do século XXI.

2. DIFERENÇA ENTRE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E DIREÇÃO ESCOLAR

Gracindo (2012) propõe que a gestão escolar está intrinsecamente vinculada ao processo evolutivo da educação, englobando todos os indivíduos envolvidos em suas ações. Essa afirmação ressalta que a gestão não se limita à coordenação de tarefas administrativas, mas representa um meio pelo qual diferentes agentes participam de forma integrada no processo educativo. O objetivo central da gestão é a elaboração de planos de ação eficazes, os quais promovam um ambiente escolar harmonioso e orientado para o aprendizado.

Dentro desse contexto, é essencial compreender as diferenças entre as funções de direção escolar e coordenação pedagógica, embora ambas sejam complementares e indispensáveis:

Direção Escolar: O diretor é o principal responsável pela administração geral da escola, incluindo a gestão de recursos financeiros, estruturais e burocráticos. Essa função requer liderança, representatividade institucional e o cumprimento das metas estabelecidas pela instituição. Além disso, cabe ao diretor estabelecer parcerias externas e assegurar que todos os setores escolares operem de maneira eficiente e integrada.

Coordenação Pedagógica: Por outro lado, a coordenação pedagógica foca especificamente no acompanhamento do ensino e na melhoria do aprendizado. O coordenador atua como elo entre direção, professores, alunos e famílias, promovendo uma articulação efetiva entre as diferentes dimensões do processo educativo. Além disso, cabe ao coordenador fomentar a formação continuada dos docentes, garantindo que as práticas pedagógicas se mantenham atualizadas e relevantes.

Torres (1994) complementa essa visão ao destacar que o coordenador pedagógico é um agente essencial na formação continuada dos professores. Ele desempenha um papel de suporte, promovendo a organização reflexiva das práticas e estimulando a tomada de decisões baseadas em alternativas para resolver problemas cotidianos. Essa perspectiva enfatiza a importância do coordenador como um articulador de ações que promovam a qualidade no ensino e a inovação pedagógica.

Assim, observa-se que a direção escolar e a coordenação pedagógica, embora distintas em suas atribuições, compartilham a missão de criar um ambiente educacional eficiente e transformador. Ambas contribuem, em suas esferas, para garantir o sucesso do processo educacional e o desenvolvimento integral da comunidade escolar.

3. ATRIBUIÇÕES DO GESTOR ESCOLAR

Para Lück (2009), o diretor escolar é o profissional a quem cabe liderar e organizar o trabalho de todos os integrantes da instituição, orientando-os na construção de um ambiente educacional que favoreça aprendizagens significativas e uma formação de alto nível para os alunos. Essa liderança, segundo a autora, é essencial para preparar os estudantes para enfrentarem os desafios impostos por uma sociedade em constante transformação. Nesse sentido, a figura do gestor escolar ultrapassa a mera administração burocrática e assume um papel articulador e transformador dentro do contexto educacional.

O gestor escolar desempenha funções vitais para garantir o funcionamento e a qualidade da instituição de ensino. Suas atribuições incluem:

- Planejamento e organização: o gestor é responsável por estruturar as atividades escolares de modo que estejam alinhadas às políticas educacionais e à missão institucional, assegurando coesão e clareza nos objetivos pedagógicos.
- Gestão de recursos: inclui a administração transparente e eficiente de recursos financeiros, humanos e materiais, garantindo que sejam utilizados de forma ótima para beneficiar o processo de ensino-aprendizagem.
- Promoção de um ambiente inclusivo: cabe ao gestor criar um espaço harmonioso que valorize a equidade e respeite a diversidade, promovendo a inclusão de todos os membros da comunidade escolar.
- Representação institucional: o diretor atua como interlocutor da escola junto a órgãos educacionais, parceiros externos e a comunidade, fortalecendo a relação entre a instituição e seu entorno.

- Monitoramento e avaliação: é fundamental que o gestor acompanhe os resultados institucionais e replaneje ações conforme as demandas emergentes, garantindo a melhoria contínua do ensino.

Ferreira (2000) destaca que a gestão é o ato de gerir e administrar, envolvendo tomadas de decisões, organização e direção, com o objetivo de impulsionar a organização a cumprir sua função social. No âmbito escolar, a gestão se desdobra em três áreas principais: pedagógica, administrativa e de pessoas. Cada uma dessas dimensões atua de maneira interdependente e sistêmica, refletindo a complexidade da gestão escolar. Essa visão integradora é crucial para assegurar que as metas educacionais sejam alcançadas de forma coesa e efetiva.

Lück (2000) complementa ao afirmar que o diretor escolar assume múltiplas funções, tanto administrativas quanto pedagógicas, evidenciando o caráter multidimensional de sua atuação. Isso significa que o gestor precisa equilibrar demandas diversas, desde a organização do cotidiano escolar até a inovação nas práticas pedagógicas, contribuindo para a construção de um ambiente educacional que fomente o aprendizado e a formação integral dos estudantes.

Portanto, o papel do gestor escolar vai além da administração operacional, envolvendo-se ativamente na promoção de um ensino de qualidade e no desenvolvimento de uma cultura escolar que favoreça a formação cidadã e crítica.

4. ATRIBUIÇÕES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

A coordenação pedagógica desempenha um papel essencial ao servir como suporte, assessorando, coordenando e acompanhando as atividades relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem. Conforme Grinspun (2003), as funções formadora, articuladora e transformadora são intrínsecas a esse papel, uma vez que o coordenador não apenas supervisiona práticas, mas também promove uma formação docente alinhada às demandas educacionais contemporâneas.

Segundo Azevedo *et al*. (2012), a principal função da coordenação pedagógica é gerenciar e supervisionar as atividades de ensino e aprendizagem, garantindo a permanência e o sucesso dos alunos. Esse papel também implica em promover condições para o desenvolvimento integral dos professores, incentivando a adoção de metodologias mais eficazes e inovadoras que atendam às necessidades da comunidade escolar.

Orsolon (2001) aprofunda essa perspectiva ao afirmar que os coordenadores pedagógicos atuam como agentes de mudança, tanto nas práticas pedagógicas quanto nas sociais. O autor enfatiza que a formação continuada desempenha um papel central nesse processo, transformando as relações internas e externas da escola. Além disso, o coordenador precisa articular as ações de diversos atores escolares, contribuindo para a construção de um projeto político-pedagógico transformador. Essa visão destaca a importância do trabalho coletivo e da colaboração no ambiente escolar.

Entre as principais atribuições da coordenação pedagógica, destacam-se:

- Suporte aos professores: o coordenador orienta quanto às metodologias e práticas pedagógicas mais adequadas, promovendo um ensino de qualidade e contextualizado.
- Acompanhamento e avaliação: utiliza indicadores de desempenho para monitorar os processos de ensino e aprendizagem, identificando áreas de melhoria.
- Organização de registros: garante a sistematização e o acesso aos registros pedagógicos e relatórios de desempenho, contribuindo para o planejamento estratégico.
- Facilitação da comunicação: promove reuniões regulares entre pais e professores, fortalecendo o envolvimento das famílias no processo educacional.
- Inovação pedagógica: proporciona estratégias alinhadas às demandas contemporâneas e aos objetivos curriculares, contribuindo para uma educação mais significativa e responsiva.

De acordo com Azevedo *et al*. (2012), a coordenação pedagógica não se limita à supervisão, mas atua como um eixo articulador que integra as práticas administrativas e pedagógicas em prol de um ambiente escolar que favoreça o sucesso acadêmico e a formação cidadã dos alunos. Assim, o papel do coordenador pedagógico transcende a administração convencional, englobando a liderança, o planejamento estratégico e a transformação social no contexto educacional.

5. CONHECENDO A ESCOLA E O PROGRAMA "ESCOLA ATIVA"

No Amazonas, o programa “Escola Ativa” encontra-se alinhado ao modelo da “Escola da Escolha”, desenvolvido e gerido pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). Esse modelo prioriza a formação integral dos estudantes a partir de seus projetos de vida, promovendo a autonomia, o protagonismo juvenil e uma educação contextualizada. Utilizando metodologias ativas, busca engajar os alunos em experiências significativas e transformadoras.

O ICE, responsável pela política de implantação de escolas em tempo integral em diversos estados e municípios do país, é uma entidade criada em 2003 por um grupo de empresários de Recife, Pernambuco. Desde então, o instituto tem estabelecido parcerias estratégicas com investidores privados, como o Instituto Natura, Instituto Sonho Grande, Itaú BBA, FIAT, Jeep e ESM, além de consolidar relações com o setor público em várias regiões do Brasil, incluindo o Distrito Federal (Moraes *et al*., 2020).

Nesse modelo, os estudantes são incentivados a refletir sobre seus sonhos, ambições e papel na sociedade. Como destacado pelo ICE (2015), o objetivo é possibilitar ao jovem pensar sobre “o homem ou mulher que deseja ser, com todas as suas escolhas”. Segundo as bases do modelo, os estudantes devem ser preparados para desenvolver três capacidades essenciais: iniciativa (ação), liberdade (opção) e compromisso (responsabilidade). Isso implica atuar de forma autônoma, fundamentada em seus valores e conhecimentos; solidária, contribuindo para soluções coletivas; e competente, ao demonstrar habilidade de aprender continuamente frente aos desafios do século XXI.

O modelo “Escola da Escolha” tem como pilar central o Projeto de Vida do aluno, que integra o Novo Ensino Médio como componente curricular e é visto como o núcleo da proposta educacional. Esse componente também se insere na parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental, estruturado em três eixos fundamentais: a formação acadêmica de excelência, a formação para a vida e o desenvolvimento das competências do século XXI (ICE, 2015).

Esse projeto escolar busca preparar os alunos para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, desenvolvendo competências como criatividade, pensamento crítico, colaboração e resolução de problemas. Essas habilidades são trabalhadas por meio de projetos interdisciplinares, práticas de protagonismo estudantil e avaliações

formativas, que promovem o desenvolvimento integral dos estudantes e sua preparação para uma cidadania ativa.

6. AÇÕES DA DIREÇÃO ESCOLAR E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

A Escola Estadual Maria Madalena Santana de Lima, localizada no bairro Armando Mendes, na zona leste de Manaus, integra a Rede Estadual de Ensino do Amazonas e opera sob a estrutura da Secretaria de Educação do Estado. Fundada pelo Decreto Lei nº 12.127, de 12 de junho de 1989, a escola foi pioneira na construção do bairro e segue os padrões arquitetônicos das instituições educacionais construídas na década de 1980. Suas instalações incluem 12 salas de aula, refeitório, cozinha, quadra poliesportiva, laboratório de ciências, sala de mídia, biblioteca, auditório, secretaria, salas de apoio pedagógico e uma sala destinada aos professores, oferecendo um ambiente estruturado para a promoção da aprendizagem.

A missão da escola é fornecer um ensino de alta qualidade à sua comunidade, promovendo um ambiente que favoreça o processo de ensino-aprendizagem e formando alunos éticos e competentes. Os valores institucionais incluem trabalho em equipe, participação democrática, criatividade, ética e compromisso com as necessidades da comunidade, fundamentos essenciais para a construção de uma escola eficaz.

Para alcançar esses objetivos, a direção escolar e a coordenação pedagógica têm implementado uma série de ações colaborativas voltadas para o aprimoramento do desempenho acadêmico e a integração da comunidade escolar. Entre as principais iniciativas destacam-se:

- Reunião de Fluxo por Área de Conhecimento: Coordenadores e professores planejam e alinham as atividades bimestrais, promovendo coerência no desenvolvimento curricular e evitando sobreposições de conteúdos. Essa prática assegura um ensino estruturado e organizado, potencializando a aprendizagem dos estudantes.
- Busca Ativa: Essa estratégia é fundamental para identificar e incentivar a frequência de alunos faltosos e infrequentes. Por meio de visitas domiciliares e contatos frequentes com as famílias, a escola busca compreender as barreiras enfrentadas pelos estudantes, propondo soluções para garantir sua permanência. A Busca Ativa

fortalece a relação escola-comunidade, promovendo equidade no acesso à educação e reduzindo a evasão escolar.

- Clube de Protagonismo: Espaço voltado para que os alunos criem clubes temáticos durante os intervalos, fortalecendo o senso de responsabilidade, liderança e pertencimento. Ao estimular a autonomia e a criatividade, esses clubes desenvolvem habilidades socioemocionais e competências do século XXI, como colaboração e comunicação, elementos indispensáveis para a formação integral.
- Acolhida dos Alunos: A recepção animada com temas específicos, música e mensagens motivacionais no início do ano letivo tem um impacto significativo no engajamento dos estudantes. Essa iniciativa ajuda a reduzir a ansiedade, criando um ambiente acolhedor que estimula a disposição para aprender e fortalece os laços entre alunos, professores e comunidade escolar.
- Mostra de Eletivas: A culminância dos projetos realizados ao longo do ano, apresentada na Mostra de Eletivas, destaca os avanços acadêmicos e as conquistas dos estudantes. Essa prática valoriza a interdisciplinaridade e o trabalho em equipe, proporcionando uma experiência educativa significativa e contextualizada.

Essas ações são exemplos claros de como a gestão escolar e a coordenação pedagógica podem transformar o ambiente educacional, alinhando as práticas pedagógicas às necessidades dos alunos e às demandas contemporâneas. Como Sammons (2008) ressalta, o impacto do trabalho da gestão escolar na melhoria dos resultados acadêmicos dos alunos não se dá de maneira direta, mas envolve um esforço de bastidores para garantir a eficácia escolar. Esse esforço inclui a promoção de objetivos compartilhados, a criação de um ambiente de aprendizagem positivo, a construção de parcerias com as famílias e o monitoramento contínuo do progresso acadêmico dos estudantes.

Essas iniciativas refletem a relevância de uma gestão integrada e de uma coordenação pedagógica que valoriza tanto os aspectos acadêmicos quanto os socioemocionais, proporcionando uma formação completa e preparando os alunos para os desafios da sociedade contemporânea.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A parceria entre direção escolar e coordenação pedagógica é um alicerce essencial para a construção de um ambiente educacional dinâmico, inclusivo e transformador. Essa integração não apenas fortalece as práticas pedagógicas, mas também potencializa a execução das metas educacionais, promovendo o sucesso escolar e o engajamento da comunidade. Quando essas instâncias atuam de maneira articulada, o impacto no processo de ensino-aprendizagem transcende o âmbito acadêmico, promovendo um desenvolvimento integral dos estudantes.

As práticas colaborativas implementadas na Escola Maria Madalena Santana de Lima exemplificam como a sinergia entre direção e coordenação pode gerar resultados significativos. A Busca Ativa, os Clubes de Protagonismo, a Acolhida dos Alunos e a Mostra de Eletivas são ações que ilustram uma gestão orientada para a inclusão, a inovação pedagógica e a valorização das competências do século XXI. Essas iniciativas não apenas melhoram o desempenho acadêmico, mas também fortalecem os vínculos afetivos e sociais entre a escola e sua comunidade, consolidando um ambiente de pertencimento e cooperação.

Programas como o “Escola Ativa” reforçam a importância do protagonismo juvenil como elemento central na formação de cidadãos conscientes, críticos e preparados para enfrentar os desafios contemporâneos. A ênfase no Projeto de Vida e no desenvolvimento de competências como criatividade, pensamento crítico, colaboração e resolução de problemas demonstra como a educação pode ser um catalisador de transformações sociais.

Portanto, a atuação integrada entre direção escolar e coordenação pedagógica deve ser entendida como um componente estratégico para o avanço da educação de qualidade. Essa articulação não apenas contribui para o sucesso acadêmico, mas também promove a formação de indivíduos capazes de interagir de maneira ética, solidária e inovadora em uma sociedade em constante evolução. Dessa forma, a escola cumpre seu papel como espaço de aprendizagem, cidadania e transformação social.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Jéssica Barreto de; NOGUEIRA, Liliana Azevedo; RODRIGUES, Teresa Cristina. O coordenador pedagógico: suas reais funções no contexto escolar. **Humanas Sociais & Aplicadas**, v. 2, n. 4, 2012.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação:** atuais tendências, novos desafios. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GRACINDO, Regina Vinhaes. O gestor escolar e as demandas da gestão democrática: exigências, práticas, perfil e formação. **Retratos da Escola**, v. 3, n. 4, 2012.

GRINSPUN, Mírian Paura S. Zippin (Org.). **Supervisão e Orientação Educacional:** perspectivas de integração na escola. São Paulo: Cortez, 2003.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Introdução às Bases Teóricas e Metodologias do Modelo Escola da Escolha**. Recife: ICE, 2015.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 6.ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis: Vozes, 2011.

LÜCK, H. **Dimensões da Gestão Escolar e suas Competências**. Curitiba: Ed. Positivo. 2009.

LÜCK, H. **Ação integrada:** administração, supervisão e orientação educacional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MORAIS, João Kaio Cavalcante; DE FÁTIMA MONTEIRO, Lúcia; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento. A Escola da Escolha no Rio Grande do Norte: apontamentos acerca do papel do professor. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 21, n. 3, p. 330-336, 2020.

ORSOLON, L. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação na/da escola. *In*: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M. **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2001.

SAMMONS, P. As características-chave das escolas eficazes. *In*: Brooke, N.; Soares, J. F. (Orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar:** origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

TORRES, S.R. **OUVIR/FALAR - Um exercício necessário na interação de docentes e não docentes**. 227p. 1994. Dissertação (Mestrado.) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP, São Paulo, SP, 1994.

Capítulo 3

DESAFIOS DA INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTRIBUIÇÕES À PRÁTICA PEDAGÓGICA

Michelle Lima da Silva[1]
Alderlan Souza Cabral[2]

Resumo: A interdisciplinaridade é um conceito amplamente discutido na educação contemporânea, sendo considerada essencial para um ensino que transcenda a fragmentação do saber e promova uma formação integral dos estudantes. No entanto, sua implementação na educação básica enfrenta diversos desafios, como a formação inicial e continuada dos professores, as resistências culturais e estruturais, e a necessidade de uma mudança na organização curricular. Este artigo busca explorar os desafios da interdisciplinaridade na educação básica, destacando suas contribuições à prática pedagógica. Aborda-se o conceito de interdisciplinaridade, suas implicações para a formação docente, o papel do professor nesse processo e as competências necessárias para um perfil interdisciplinar. Por meio de uma análise teórica, conclui-se que a interdisciplinaridade, embora desafiadora, é uma abordagem essencial para um ensino mais significativo e contextualizado, que prepara os alunos para lidar com a complexidade do mundo contemporâneo.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Educação Básica. Formação Docente.

[1] Mestra em Ciências da Educação (UNIDA - PY), Especialista em Ensino e Interdisciplinaridade (UNIASSELVI), Graduada em Letras (UNINORTE). Atualmente é professora da Rede Pública de Educação do Estado do Amazonas.
[2] Doutor e Mestre em Ciências da Educação (UNADES - PY), Especialista em Literatura (Universidade Monte Negro), Graduado em Letras (ULBRA), Orientador de Pesquisa.

1. INTRODUÇÃO

A educação básica desempenha um papel fundamental na formação dos indivíduos, sendo responsável por promover uma base sólida de conhecimentos, habilidades e valores. No entanto, a fragmentação do saber em disciplinas estanques tem sido apontada como uma limitação para o desenvolvimento de uma formação integral. Nesse contexto, a interdisciplinaridade emerge como uma alternativa promissora, pois propõe a integração de saberes de diferentes áreas, buscando soluções mais completas para os problemas enfrentados na sociedade contemporânea.

Apesar de seus benefícios, a interdisciplinaridade enfrenta resistências no âmbito educacional. Entre os desafios estão a formação docente, as barreiras estruturais e culturais, e a falta de compreensão sobre como aplicar esse conceito na prática pedagógica. Essas dificuldades são agravadas por currículos engessados, que frequentemente priorizam abordagens tradicionais e isoladas, deixando pouco espaço para práticas inovadoras e integradoras. Além disso, a carência de materiais didáticos que favoreçam a interdisciplinaridade e a ausência de tempo para o planejamento conjunto entre professores de diferentes áreas constituem obstáculos adicionais para sua implementação.

É importante reconhecer que a interdisciplinaridade não se limita a ser uma ferramenta pedagógica, mas representa uma mudança de paradigma que exige um comprometimento coletivo. Ao integrar diferentes perspectivas e saberes, ela permite que os estudantes desenvolvam uma visão mais ampla e crítica sobre o mundo, preparando-os para atuar de forma criativa e responsável em uma sociedade marcada por desafios cada vez mais complexos. Este artigo se propõe a discutir esses desafios, destacando as contribuições da interdisciplinaridade para a educação básica e o papel do professor como mediador e articulador do conhecimento.

2. ACERCA DO CONCEITO DE INTERDISCIPLINARIDADE

No Brasil, a interdisciplinaridade começou a ganhar destaque no final dos anos sessenta, mas, segundo Fazenda (1999), foi acompanhada por sérias distorções, sendo tratada como um modismo, uma palavra de ordem a ser explorada, utilizada e consumida por aqueles que se aventuram no novo sem considerar os desafios envolvidos. No início da década de 1970, uma preocupação central era a necessidade de esclarecer o significado terminológico da interdisciplinaridade.

As primeiras discussões sobre a interdisciplinaridade no Brasil remontam aos anos 70 e foram impulsionadas por Georges Gusdorf (professor de filosofia na Universidade de Estrasburgo), em 1961, na UNESCO. Gusdorf apresentou um projeto de pesquisa interdisciplinar para as ciências humanas, envolvendo estudiosos de universidades europeias e americanas, representando diferentes áreas de conhecimento. O objetivo desse grupo era identificar as principais tendências de pesquisa nas ciências humanas, buscando sistematizar a metodologia e as abordagens adotadas pelos pesquisadores.

Esses primeiros estudos e reflexões foram fundamentais para o desenvolvimento e a consolidação da interdisciplinaridade como uma abordagem relevante no contexto educacional brasileiro. Ao longo do tempo, novas pesquisas e práticas interdisciplinares têm sido desenvolvidas, buscando superar as distorções iniciais e promover uma integração efetiva do conhecimento, visando a um ensino mais contextualizado, significativo e abrangente. Assim, percebemos que há uma discussão sobre a temática da interdisciplinaridade por dois grandes enfoques: o epistemológico e o pedagógico, ao longo da história.

Existem diferentes concepções acerca do conceito de interdisciplinaridade, sendo que cada uma delas apresenta nuances e enfoques distintos. No entanto, todas convergem para a ideia de integração e diálogo entre diferentes disciplinas, buscando uma abordagem mais ampla e contextualizada do conhecimento.

Uma concepção de interdisciplinaridade é vista como a integração de diferentes disciplinas de forma complementar e colaborativa. Nessa perspectiva, as disciplinas são consideradas como partes interdependentes de um todo, e a interação entre elas é valorizada para a construção de uma compreensão mais abrangente e complexa do objeto de estudo. Segundo Vaideanu (1992, p. 36) “As conexões entre disciplinas, quer em número, quer em qualidade, variam de docente para docente em função da sua cultura geral, do seu estilo pedagógico, do ritmo do ensino-aprendizagem e da quantidade de conhecimentos a transmitir aos alunos”.

Outra concepção destaca a interdisciplinaridade como uma abordagem que transcende as fronteiras das disciplinas, promovendo a integração de diferentes formas de conhecimento, incluindo conhecimentos científicos, culturais, sociais e pessoais. Nessa visão, a interdisciplinaridade busca ir além das disciplinas tradicionais, valorizando a diversidade de perspectivas e saberes. Segundo Fazenda (2002), O objetivo da

interdisciplinaridade não é anular a contribuição de cada ciência em particular, mas sim promover uma atitude que evite a supremacia de uma disciplina em detrimento de outras contribuições igualmente importantes.

Uma terceira concepção enfatiza a interdisciplinaridade como uma postura ou atitude do pensamento que busca conexões e relações entre diferentes áreas do conhecimento. Nessa abordagem, a interdisciplinaridade é vista como uma forma de pensamento complexo, que busca superar a fragmentação e estabelecer relações significativas entre os diferentes campos do saber. Segundo Piaget (2007), a interdisciplinaridade vai além da metodologia e organização curricular, sendo definida como uma forma de pensar que envolve habilidades cognitivas associadas ao "aprender a aprender". Essa perspectiva implica no exercício do raciocínio ao integrar e articular diferentes conhecimentos para analisar o mundo de forma mais abrangente. Piaget enfatiza que a interdisciplinaridade requer uma abordagem que vai além dos limites de uma única disciplina, permitindo ao aprendiz fazer conexões e estabelecer relações entre diferentes áreas de conhecimento. Essa habilidade cognitiva de pensar de forma interdisciplinar é fundamental para compreender a complexidade dos fenômenos e desafios que enfrentamos em nossa sociedade.

Independentemente da concepção adotada, a interdisciplinaridade é considerada uma abordagem fundamental para enfrentar os desafios complexos e interconectados do mundo contemporâneo. Ela promove uma visão integrada do conhecimento, permitindo uma compreensão mais abrangente e contextualizada dos fenômenos estudados. Além disso, a interdisciplinaridade estimula o pensamento crítico, a criatividade e a resolução de problemas, habilidades essenciais para os cidadãos do século XXI.

É importante ressaltar que a implementação da interdisciplinaridade requer uma transformação nos currículos, nas práticas pedagógicas e nas formas de organização do ensino. Além disso, exige uma colaboração efetiva entre os professores, a fim de promover uma integração genuína e significativa das disciplinas. Assim, concorda-se com Gadotti (2004), afirmando que a interdisciplinaridade tem como objetivo a construção de um conhecimento abrangente, que rompa com as fronteiras das disciplinas.

Nesse sentido, a mera integração de conteúdos não é suficiente. E, ainda, em consonância, Freire (1987), diz que a interdisciplinaridade é um processo metodológico de construção do conhecimento pelo sujeito, baseado em sua relação com o contexto, a realidade e sua cultura. A expressão dessa interdisciplinaridade se dá por meio de dois

movimentos dialéticos: a problematização da situação, que revela a realidade, e a sistematização dos conhecimentos de forma integrada. Dessa forma, a interdisciplinaridade se apresenta como um movimento importante de articulação entre o ensinar e o aprender. É por meio dessa abordagem que se busca uma compreensão mais ampla e contextualizada dos conhecimentos, possibilitando uma aprendizagem mais significativa e uma visão mais abrangente da realidade.

3. CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRÁTICA INTERDISCIPLINAR NA FORMAÇÃO DOCENTE

A incorporação da prática interdisciplinar no processo de formação de professores revela-se uma abordagem de suma importância para a preparação de profissionais aptos a enfrentar os intricados desafios inerentes ao cenário educacional contemporâneo. É importante, portanto, explorar algumas ponderações a respeito dessa prática, suas vantagens significativas e os obstáculos enfrentados durante o processo de capacitação docente.

A formação inicial de professores de Ciências tem sido objeto de reflexão e reavaliação no âmbito acadêmico, em resposta às transformações e demandas da sociedade contemporânea (SEVERINO; PIMENTA, 2007). A compreensão de que a educação científica desempenha um papel fundamental no desenvolvimento dos indivíduos e na construção de uma sociedade mais crítica e participativa tem impulsionado mudanças significativas nos cursos de formação de professores.

Primeiramente, a prática interdisciplinar na formação do professor proporciona uma visão mais abrangente e integrada do conhecimento, rompendo com a visão fragmentada e isolada das disciplinas. Ao explorar as conexões entre diferentes áreas do saber, os futuros educadores são instigados a compreender a interrelação entre os diversos conteúdos e a aplicá-los de maneira mais contextualizada e significativa.

Além disso, desenvolve a capacidade de pensamento crítico e reflexivo. Ao serem desafiados a buscar soluções para problemas complexos e interdisciplinares, os estudantes de pedagogia ou licenciatura são estimulados a refletir sobre diferentes perspectivas, a questionar pressupostos e a desenvolver habilidades de análise e síntese.

Outra contribuição na formação do professor é a promoção da criatividade e da inovação. Ao integrar conhecimentos e abordagens diversas, os futuros educadores são incentivados a pensar de forma criativa, a buscar novas estratégias de ensino e a adaptar

suas práticas às necessidades e interesses dos alunos. Isso contribui para um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e estimulante.

No entanto, é importante reconhecer que a prática interdisciplinar na formação do professor também enfrenta desafios. Um dos principais é a superação da estrutura curricular tradicional, que ainda se baseia na fragmentação disciplinar. É necessário repensar os currículos e os programas de formação docente, incorporando elementos interdisciplinares desde o início da formação.

Outro desafio é a construção de parcerias e diálogos entre os diferentes professores e áreas do conhecimento. A prática interdisciplinar pressupõe um trabalho colaborativo e interativo, em que os professores compartilham saberes, experiências e planejam conjuntamente suas ações. Isso demanda uma cultura institucional que valorize e incentive a prática interdisciplinar.

Cruz (2006) ressalta algumas características essenciais para a formação de professores, que contribuem significativamente para a qualidade do trabalho dos educadores na escola atual. Essas características são fundamentais tanto para a abordagem interdisciplinar como para a promoção de práticas docentes de qualidade.

O primeiro traço destacado é o comprometimento, que se refere à dedicação e responsabilidade do professor em relação ao seu papel educacional. Um professor comprometido está engajado em promover o aprendizado dos alunos, busca constantemente aprimorar suas práticas e se preocupa com o desenvolvimento integral dos estudantes.

Outro aspecto relevante é o domínio de conteúdo, que implica na capacidade do professor de dominar o conhecimento específico da área em que atua. Esse domínio é fundamental para garantir uma formação sólida aos alunos e para embasar as conexões interdisciplinares, permitindo ao professor estabelecer relações entre diferentes disciplinas.

A flexibilidade ou abertura para mudanças também é uma característica importante na formação docente. O professor que é aberto a novas ideias, metodologias e abordagens pedagógicas é capaz de se adaptar às demandas do contexto educacional, explorar diferentes perspectivas e propor inovações em sua prática.

A reflexibilidade ou capacidade de análise e julgamento crítico de seu próprio trabalho é essencial para a melhoria contínua das práticas docentes. Um professor

reflexivo questiona suas ações, avalia os resultados obtidos e busca maneiras de aprimorar sua atuação, considerando as necessidades e características dos alunos.

Por fim, a capacidade de trabalhar em equipe também é destacada como uma característica relevante para a formação docente na perspectiva interdisciplinar. A colaboração entre os professores, a troca de experiências e o trabalho conjunto são fundamentais para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares e para o enriquecimento das práticas pedagógicas.

Todos esses traços ressaltados por Cruz (2006) são essenciais para a formação docente na perspectiva interdisciplinar e para promover a qualidade nas práticas educacionais. Ao incorporar essas características em sua formação, os professores estarão mais preparados para enfrentar os desafios da sala de aula, desenvolver abordagens interdisciplinares e proporcionar uma educação de qualidade, que promova o aprendizado significativo e a formação integral dos estudantes.

4. INTERDISCIPLINARIDADE: A ESCOLA E O PAPEL DO PROFESSOR

No contexto escolar, a interdisciplinaridade desafia os professores a repensarem suas práticas pedagógicas e a trabalharem de forma colaborativa. Ela estimula a troca de conhecimentos e experiências entre os docentes, promovendo um ambiente de aprendizagem enriquecido e estimulante. Os professores são encorajados a planejar e desenvolver projetos conjuntos, a compartilhar recursos e a refletir sobre a articulação dos conteúdos de suas disciplinas.

Do ponto de vista cognitivo, Bassedas *et al.* (1996) consideram que cabe ao professor o papel de orientação e ajuda com o objetivo de possibilitar aos alunos a aprendizagem de determinados conteúdos. O professor desempenha papel fundamental na organização de atividades e na formulação de situações que propiciem aos alunos oportunidades de aprendizagem de forma significativa. Nesse contexto, o professor desempenha um papel ativo na promoção da aprendizagem, auxiliando os alunos a construírem seu conhecimento por meio de interações e experiências concretas. Ele assume a responsabilidade de guiar os estudantes, fornecendo orientações claras e estruturadas, para que possam explorar, refletir e elaborar conceitos de forma autônoma.

No entanto, no contexto do ensino, é fundamental compreender que a interdisciplinaridade vai além de simplesmente combinar conteúdo ou métodos de diferentes disciplinas. Conforme enfatizado por Fazenda (1993), a interdisciplinaridade

implica em uma nova forma de pensar e agir, adotando uma postura que valoriza a abertura para uma experiência interativa mediada por conhecimentos diversificados.

A interdisciplinaridade no ensino busca romper com as fronteiras estanques entre as disciplinas, reconhecendo a complexidade e a interconexão dos fenômenos e problemas do mundo real. Ela estimula uma abordagem integrada, na qual os estudantes são incentivados a explorar e compreender as múltiplas dimensões de um tema ou questão, utilizando conhecimentos e perspectivas provenientes de diversas áreas.

Nesse contexto, promove-se uma aprendizagem mais significativa, ao permitir que os alunos estabeleçam conexões entre diferentes áreas do conhecimento, identifiquem relações entre conceitos e compreendam a aplicação prática do que estão aprendendo. Essa abordagem também estimula o desenvolvimento de habilidades transversais, como pensamento crítico, resolução de problemas, trabalho em equipe e comunicação efetiva.

Ao adotar uma postura interdisciplinar, os professores se tornam facilitadores do processo de aprendizagem, criando oportunidades para que os estudantes explorem e construam conhecimento de forma integrada. Isso envolve a promoção de atividades que estimulem a reflexão, o diálogo e a colaboração, além de incentivar a investigação, a pesquisa e a aplicação prática dos conceitos estudados.

Segundo Fazenda (2008), o professor interdisciplinar é caracterizado como alguém que está em constante busca, pesquisa e compromisso com seus alunos. Esses professores identificam-se como insatisfeitos com o status quo e estão empenhados em promover uma educação de qualidade. Eles se dedicam a explorar projetos interdisciplinares que transcendem as fronteiras das disciplinas e abarcam diferentes áreas do conhecimento.

Esses professores têm uma postura ativa em relação à sua prática pedagógica, buscando constantemente formas de aprimoramento e aperfeiçoamento. Os docentes reconhecem a importância de ir além dos limites impostos pelas disciplinas isoladas, enxergando a interconexão entre os diferentes saberes e a relevância de promover uma aprendizagem significativa e contextualizada.

Ao adotar uma abordagem interdisciplinar, professores superam a fragmentação do conhecimento e buscam integrar diferentes perspectivas e abordagens em suas aulas. Eles estão comprometidos em criar um ambiente de aprendizagem estimulante, que

favoreça a compreensão global dos conteúdos, a construção de conhecimentos mais profundos e a formação integral dos alunos.

Além disso, o professor interdisciplinar valoriza a colaboração e o trabalho em equipe. Reconhecendo que a interdisciplinaridade exige a integração de diferentes saberes e experiências, e, por isso, estão abertos a dialogar com outros professores, compartilhar ideias e construir projetos conjuntos que promovam uma abordagem interdisciplinar efetiva.

Em síntese, o professor interdisciplinar é um profissional comprometido, insatisfeito com o status quo e engajado em promover uma educação de qualidade. Buscando projetos interdisciplinares que transcendem as disciplinas tradicionais, valorizando a pesquisa, o diálogo e a construção de conhecimento de forma integrada. Sua prática pedagógica reflete uma postura reflexiva e crítica, que busca constantemente aprimorar-se e proporcionar experiências de aprendizagem enriquecedoras para seus alunos.

5. O PERFIL DO PROFESSOR INTERDISCIPLINAR

Conforme destacam Tardif e Lessard (2014), a docência contemporânea apresenta uma complexidade sem precedentes, exigindo dos educadores uma ampla gama de conhecimentos e competências que transcendem os conteúdos disciplinares tradicionais. Essa amplitude abrange não apenas a cultura geral e o domínio das disciplinas específicas, mas também envolve habilidades em psicopedagogia, didática e uma profunda compreensão das realidades socioculturais e familiares dos estudantes. Assim, o papel dos professores vai além da mera transmissão de informações, tornando-se essencial para atender às demandas singulares e coletivas de seus alunos dentro de contextos diversificados e dinâmicos.

Esse paradigma multifacetado coloca o professor como agente central de uma educação transformadora, capaz de alinhar os conteúdos ao nível de compreensão dos estudantes e ao mesmo tempo considerar o contexto mais amplo em que a aprendizagem ocorre. Conforme Chauí (1994), inspirando-se na perspectiva platônica, os educadores devem reavaliar e reestruturar os currículos continuamente, incorporando ferramentas e recursos midiáticos para conectar os conteúdos educacionais às realidades contemporâneas. Isso requer, por sua vez, formação e capacitação contínuas que

permitam ao professor atuar como facilitador do aprendizado integral e agente de inovação pedagógica.

No contexto da interdisciplinaridade, o professor assume um papel ainda mais desafiador e significativo. Ele não apenas promove conexões entre diferentes áreas do conhecimento, mas também fomenta a reflexividade e o pensamento crítico nos estudantes. Essa abordagem estimula a autonomia e a criatividade, preparando os alunos para lidar com os desafios complexos da sociedade atual. Como apontado por Perrenoud (1998), a redefinição do papel do professor é urgente e imprescindível para desenvolver práticas educativas que sejam eficazes e significativas, capacitando os profissionais a promoverem uma formação integral, que vá além da técnica e incorpore aspectos sociais, culturais e tecnológicos.

Em síntese, o professor interdisciplinar atua como mediador entre os saberes e a realidade, integrando conhecimentos, promovendo a colaboração e estimulando a aprendizagem ativa. Sua capacidade de conectar conteúdos e realidades contribui para a construção de um ensino mais relevante, contextualizado e alinhado às demandas da contemporaneidade. Através de seu trabalho, ele não apenas forma indivíduos críticos e autônomos, mas também ajuda a transformar a educação em um processo profundamente significativo e conectado à sociedade.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interdisciplinaridade representa um desafio significativo para a educação básica, mas também uma oportunidade para promover um ensino mais significativo, contextualizado e alinhado às demandas do século XXI. Para que essa abordagem seja efetivamente implementada, é necessário investir na formação inicial e continuada dos professores, na reorganização dos currículos escolares e na criação de condições que favoreçam o planejamento e a execução de práticas interdisciplinares.

Ao reconhecer a complexidade dos desafios educacionais contemporâneos, a interdisciplinaridade surge como uma estratégia poderosa para formar cidadãos críticos, criativos e preparados para lidar com a complexidade do mundo atual. Nesse cenário, o professor desempenha um papel central, sendo fundamental que ele esteja preparado para assumir as demandas de um ensino interdisciplinar e transformador.

Além disso, é imprescindível que gestores escolares e formuladores de políticas educacionais compreendam a interdisciplinaridade como um componente essencial para

a qualidade da educação. Isso requer uma abordagem colaborativa que integre diferentes agentes do processo educativo, incluindo a comunidade, as famílias e os próprios estudantes, que devem ser incentivados a participar ativamente de sua aprendizagem. A interdisciplinaridade também exige uma cultura escolar que valorize a troca de experiências entre os docentes, o uso de metodologias ativas e a incorporação de tecnologias digitais como ferramentas facilitadoras do aprendizado. Dessa forma, ela não apenas enriquece a prática pedagógica, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais equitativa e sustentável.

Por fim, o avanço da interdisciplinaridade depende de uma mudança de mentalidade que transcenda a visão fragmentada do conhecimento e promova a integração de saberes como uma resposta às demandas complexas do mundo contemporâneo. Isso implica em um compromisso coletivo com a transformação da educação, no qual professores, gestores e alunos atuem como coautores de um processo que visa formar indivíduos aptos a enfrentar os desafios do presente e do futuro com criatividade, empatia e responsabilidade social.

REFERÊNCIAS

BASSEADAS E, HUGUET T, MARRODÁN M, PLANAS M, ROSSELL M, SEGUER M, VILELLA M. **Intervenção Educativa e Diagnóstico Psicopedagógico**. 3. ed. Porto Alegre. Artes Médicas, 1996.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Introdução à história da filosofia**: dos pré-socráticos a Aristóteles. v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CRUZ, Manuel F. Conceptualización del desarrollo Professional docente. *In*: **Desarrollo Professional docente**. España: Grupo Editorial Universitário, 2006.

FAZENDA, Ivani Arantes. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na formação de professores. **Revista do centro de educação e letras da UNIOESTE**, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 01, p. 93-103, 2008.

FAZENDA, Ivani C. A. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro**: Efetividade ou ideologia. São Paulo: Layola, 2002.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 4. ed. Campinas: Papirus, 1999.

FAZENDA, Ivani. **A Interdisciplinaridade:** um projeto em parceria. São Paulo: Loyola, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Interdisciplinaridade**: atitude e método. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2004.

PERRENOUD, Phillipe. **Avaliação dos Estabelecimentos escolares**: Um novo avatar da ilusão Cientificista? Tradução de Luciano Lopreto. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Genebra, 1998.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** 18. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.

SEVERINO, A. J.; PIMENTA, S. G. Apresentação da Coleção. In: DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências**: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VAIDEANU, Georges. A interdisciplinaridade no ensino: esboço de síntese. In GUIMARÃES, Henrique; CONCEIÇÃO, José M.; POMBO, Olga; LEVY, Teresa (Org.). **Antologia II**. Lisboa: DEFCUL, 1992.

Capítulo 4

Educação Inclusiva: Da Formação Docente à Prática Pedagógica - Opinião dos Professores do Ensino Fundamental I

Darlene Cordovil de Vasconcellos Dias[3]

Resumo: O presente estudo incidiu sobre a educação inclusiva, formação docente e prática pedagógica de professores do ensino fundamental I. Teve como objetivo compreender a relação entre educação inclusiva, formação docente e prática pedagógica dos professores do Ensino Fundamental I, Buscou-se na literatura atual subsídios para discorrer e possibilitar reflexões sobre a inclusão, assunto que tem provocado incansáveis debates no Brasil, sobretudo a nível educacional. Para isso, buscaram-se artigos de autores que abordam a mesma temática, o que nos possibilitou clarificarmos conceitos sobre a educação inclusiva, a necessidade de formação continuada de professores e as suas práticas, diante da realidade da rede pública de educação inclusiva. Utilizou-se a pesquisa qualitativa como metodologia. O instrumento utilizado para coleta de dados no estudo foi a aplicação de um questionário com perguntas aberta e fechadas, com quatro blocos de questões: Informações Pessoais, Formação, Inclusão e Práticas Pedagógicas. A partir da análise dos dados constatou-se que os docentes consideram a necessidade de mais investimento e capacitação para professores que trabalham com alunos PCD´S. Denota-se, portanto, que para os professores a formação continuada tem mais a ver com as questões práticas da sala de aula do que com questões do campo teórico. Os resultados evidenciaram que os professores consideraram que não têm conhecimento suficiente para trabalharem com alunos com deficiências. Concluiu-se, em termos gerais que os professores consideram a sua formação inicial e continuada pouco adequada no que se refere à implementação da educação inclusiva.

Palavras chave: Educação Inclusiva. Formação de Professores. Alunos com Deferências;

[3] Doutora em Ciências da Educação. Docente do Centro Universitário FAMETRO.

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva no Brasil tem ganhado cada vez mais espaço e visibilidade no cenário educacional, especialmente a partir da promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (LDB) em 2015. A inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares é um desafio que envolve múltiplas dimensões, entre elas a preparação dos professores e a adaptação das práticas pedagógicas. A partir do tema central "Educação Inclusiva: Da Formação Docente à Prática Pedagógica", o presente artigo busca refletir sobre as percepções e desafios enfrentados pelos professores do Ensino Fundamental I, em relação à implementação da educação inclusiva. Para tanto, foi abordada a importância da formação docente na perspectiva inclusiva, a adaptação curricular e metodológica necessária, além das opiniões e experiências de professores do Ensino Fundamental I.

As contribuições de Dias, (2017), sobre a formação e prática pedagógica serão fundamentais para entender a dinâmica da inclusão e os obstáculos que surgem no cotidiano escolar. O presente estudo tem por objetivo norteador, compreender a relação entre o paradigma da educação inclusiva, analisado do ponto de vista histórico e conceitual, não pode nem deve ser definido como um movimento passageiro ou como modismo. Vale ressaltar que o princípio que fundamenta a Declaração de Salamanca é o de que toda criança tem direito à educação como meio de alcançar um nível adequado de desenvolvimento, em que características individuais, habilidades e necessidades, que lhe são particulares, serão respeitadas. Para isso, os sistemas de ensino devem ser organizados com vistas a atender também um público, cujas diferenças, entre os diferentes, podem ser mais acentuadas, os chamados de alunos especiais.

Vale ressaltar que a formação de professores é um aspecto que merece ênfase quando se aborda a inclusão. Muitos dos futuros professores sentem-se inseguros e ansiosos diante da possibilidade de receber uma criança especial (PCD´S) na sala de aula. Há uma queixa geral de estudantes de pedagogia, de licenciatura e dos professores, de que as teorias não são suficientes para o saber lidar com os alunos especiais, revelados no âmbito escolar.

Como é erudito, vivemos em um momento em que a educação inclusiva é mundialmente discutida. Sabe-se que a legislação é clara, quanto às obrigatoriedades para apoiar e matricular todos os alunos, independentemente de suas necessidades ou diferenças. Porém, o recebimento não é suficiente, os alunos ditos especiais precisam ter condições de aprendizagem para poderem desenvolver suas potencialidades. Para tanto,

é necessário que o docente esteja devidamente preparado e aberto para interagir e compreender os alunos (PCD´S). A qualidade do trabalho do professor requer inovação na formação inicial e continuada, considerando fator que determina a potencialidade do docente.

Souza (2006, p. 19) ressalta que: "[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje e de ontem que se pode melhorar a próxima prática [...]".

As teorias e práticas carecem de renovação e avaliação quanto às demandas educacionais possibilitando ensinar e aprender.

O que norteou a escrita deste artigo foi a preocupação de compreender a formação docente e as práticas pedagógicas: a LDB, (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) 9394/96 reforça quanto a formação continuada do professor é necessária. Também está reconhece a importância da inclusão no artigo 59: "que os sistemas de ensino regular recebam alunos especiais". No inciso III evidencia a necessidade da "formação docente com especialização adequada [...] nos ensinos regulares capacitados [...]". (MEC/SEESP, 2001, p 12). Ao refletir na formação continuada como propósito fundamental para o profissional docente no intuito de estimular a busca pelo conhecimento e o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, foi o momento em que surgiram os questionamentos: o que devo fazer? Como se deve desenvolver um trabalho diferenciado com estes alunos? Como estou fazendo?

A incerteza e o medo foram de tal forma abrangentes que me impulsionaram a pesquisar, a buscar meios para facilitar o desenvolvimento de ensino e aprendizagem em sala de aula.

É precisamente em torno da questão da formação de professores para a educação inclusiva que se enquadra a temática do presente estudo. Trata-se de um assunto emergente da formação inicial e continuada do ensino fundamental I e da ação profissional desempenhada pelos professores do ensino regular com alunos PCD`S. Na abordagem à temática da educação inclusiva, as formações de professores, surgem lacunas sentida em nível da preparação em contexto de formação inicial e continuada para atender as especificidades da população estudantil aqui em questão e da importância dessa preparação para desenvolver um ensino adequado e de qualidade.

Com a realização deste estudo procuramos compreender se e como a formação dos professores influência nas suas concepções e nas suas atitudes e práticas, relativamente à inclusão de alunos especiais.

Tardif (2010) afirma que dentre as diversas profissões, a de professor é uma das mais complexas, precisa de dedicação e muito estudo, sendo que a cada dia, surgem novas experiências, novos termos, uma vez que tudo está em constantes mudanças.

Configura-se a formação do professor uma capacitação e valorização do desenvolvimento profissional tanto dos professores quanto das instituições em que estão inseridos, visando a qualidade de ensino e o desenvolvimento das habilidades e capacidades de cada aluno.

Conforme Zimring (2010, p. 32-33) para obter uma educação com qualidade é necessário:

> a) um ambiente de confiança na sala de aula, no qual a curiosidade e o desejo natural de aprender possam ser nutridos e realçados;
> b) um modo participatório de tomada de decisão em todos os aspectos da aprendizagem, no qual alunos, professores e administradores desempenhem um papel;
> c) auxiliar os estudantes a se prezarem, a aumentar sua confiança e autonomia;
> d) desvelar a emoção existente na descoberta intelectual e emocional que levam os estudantes a quererem aprender pelo resto da vida;
> e) desenvolver nos professores as atitudes [...] para facilitar a aprendizagem; f) ajudar os professores a evoluir como pessoa, a encontrar uma satisfação plena em sua intenção com os que aprendem.

O objetivo do professor em sala de aula é promover a aprendizagem, autonomia, cidadania, tomada de decisão e curiosidade em aprender, auxiliando o educando a desenvolver a descoberta de suas habilidades educacionais.

A inclusão de alunos especiais em escolas regulares é uma realidade na qual as qualidades de ensino e da aprendizagem se confrontam conduzindo a equipe de profissionais a refletirem em suas práticas pedagógicas. O professor precisa encontrar modos de intervenção pedagógica ou adequar as suas práticas no sentido de chegar até o modo peculiar do aprender de cada aluno.

Diante deste contexto, o objetivo principal foi compreender a relação entre educação inclusiva, formação docente e prática pedagógica de professores do ensino fundamental I.

A formação inicial e continuada aumenta os conhecimentos e está relacionada ao desempenho profissional, tornando-se imprescindível a atualização e o aperfeiçoamento constante. A formação docente pode proporcionar ao futuro professor um conhecimento válido para orientar suas atitudes interativas no processo de busca permanente pelo conhecimento, em função das mudanças que a sociedade produz.

Indubitavelmente estamos em um momento que exige uma reflexão sobre o papel da escola que consiste em desenvolver uma educação de fato, junto aos alunos especiais, tendo que repensar toda a organização política-ideológica da escola, esclarecendo seus objetivos e função social, assumindo a sua tarefa de ensinar garantindo o ensino e a aprendizagem com qualidade.

2. A FORMAÇÃO DOCENTE E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A formação inicial e continuada dos professores é um dos pilares mais discutidos quando se fala em educação inclusiva. Dias (2017) destaca que a educação inclusiva requer uma mudança de paradigma na formação dos educadores, que devem estar preparados para lidar com a diversidade presente nas salas de aula. Segundo a autora, "a formação de professores para a educação inclusiva é um desafio contínuo que vai além de uma simples capacitação, necessitando de uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e a concepção de escolarização" (DIAS, 2017, p. 45).

Nos últimos anos, muitos programas de formação e especialização em educação inclusiva têm sido oferecidos para educadores, visando preparar os docentes para trabalhar com estudantes que possuem diferentes necessidades educacionais. No entanto, a realidade nas escolas muitas vezes revela um descompasso entre o que é discutido nas universidades e o que ocorre no dia a dia das salas de aula. Os professores do Ensino Fundamental I, em particular, têm relatado que muitas vezes não recebem a formação adequada ou o suporte necessário para lidar com as diversas deficiências e necessidades de aprendizagem que se apresentam.

3. O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE INCLUSÃO

De acordo com Dias (2017), a atuação do professor na educação inclusiva vai além da adaptação do conteúdo, mas exige também mudanças em suas posturas, atitudes e crenças sobre a capacidade dos alunos com deficiência. Para que a inclusão seja efetiva, é

essencial que o educador adote uma postura de acolhimento, respeito à diversidade e expectativas positivas em relação ao desenvolvimento de todos os alunos.

"É preciso que o professor tenha confiança em suas práticas e, acima de tudo, seja capaz de perceber que todos os alunos têm potencial para aprender, mesmo que de maneiras diferentes" (DIAS, 2017, p. 51). Esse posicionamento é fundamental, pois muitos alunos com deficiência enfrentam barreiras atitudinais que são construídas a partir da visão limitada sobre suas capacidades.

Em uma pesquisa realizada com professores do Ensino Fundamental I, muitos relatam que, embora a teoria da inclusão esteja presente nas diretrizes educacionais, a prática no dia a dia é mais desafiadora. A falta de formação específica, aliada à sobrecarga de atividades e à ausência de apoio especializado, torna difícil a implementação das metodologias inclusivas de forma eficaz. Uma professora entrevistada em um estudo de caso comentou: "A formação que recebi na faculdade foi mais teórica e não abordou muito a prática no campo da inclusão. Tive que aprender na tentativa e erro, e muitas vezes me senti despreparada para lidar com a diversidade na minha turma."

4. DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Um dos maiores desafios da educação inclusiva é a adaptação das práticas pedagógicas. A personalização do ensino, que visa atender às necessidades específicas de cada aluno, exige que os professores modifiquem suas abordagens e estratégias de ensino, criando um ambiente de aprendizagem acessível para todos. Para isso, são necessários materiais didáticos adaptados, a utilização de tecnologias assistivas e, muitas vezes, a colaboração de outros profissionais como pedagogos, psicopedagogos e assistentes sociais.

A autora, enfatiza que a "inclusão não é um processo simples, nem algo que se realiza apenas no campo da adaptação curricular; envolve uma transformação estrutural nas práticas educativas e na relação entre professor e aluno" (DIAS, 2017, p. 62). As estratégias pedagógicas precisam ser constantemente revistas para garantir que os alunos com deficiência, ou com outras necessidades específicas de aprendizagem, recebam o apoio necessário para o seu desenvolvimento.

Em muitas escolas, a falta de recursos materiais e humanos é uma realidade que dificulta ainda mais a inclusão. Muitos professores do Ensino Fundamental I, relatam a escassez de materiais didáticos acessíveis e de profissionais especializados que possam

contribuir para o processo de inclusão. Isso gera uma sobrecarga de trabalho para os educadores, que muitas vezes acabam assumindo múltiplas funções.

5. A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES: OPINIÕES E DESAFIOS

Em entrevistas realizadas com professores do Ensino Fundamental I sobre suas experiências com a inclusão, ficou evidente que, embora a maioria apoie o conceito de educação inclusiva, existem muitas dificuldades práticas que impedem sua plena implementação. Uma professora mencionou: "Eu acredito na inclusão e tento adaptar o máximo possível, mas muitas vezes sinto que não tenho suporte suficiente. As crianças com deficiências têm necessidades muito específicas, e o apoio que recebemos é insuficiente." A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) define as condições e direitos das pessoas com deficiência, incluindo a garantia de acessibilidade e igualdade de oportunidades, como parte do compromisso de promover a inclusão e combater o preconceito e a discriminação. Outro ponto crítico mencionado foi a falta de tempo para planejamento e a alta carga de trabalho. "Não temos tempo para nos dedicar exclusivamente a esses alunos, porque temos que lidar com muitas outras demandas. A inclusão exige muito mais do que o ensino tradicional", afirmou um dos professores.

Por outro lado, há também relatos de professores que conseguem criar ambientes de aprendizagem inclusivos com base em sua própria criatividade e perseverança. Um desses relatos afirmou: "Apesar das dificuldades, consegui adaptar algumas atividades para que todos os alunos participassem de maneira ativa. A inclusão exige flexibilidade, mas a recompensa de ver o progresso dos alunos é indescritível."

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva é uma meta que, embora ainda desafiadora, tem avançado no Brasil. A formação docente, a adaptação das práticas pedagógicas e a criação de um ambiente de respeito e acolhimento para todos os alunos são fundamentais para que a inclusão aconteça de maneira efetiva. A partir das contribuições Dias (2017), percebe-se que a inclusão não deve ser tratada como uma simples adaptação de conteúdo, mas como uma transformação profunda das práticas e saberes educacionais. As opiniões dos professores do Ensino Fundamental I, revelam tanto as dificuldades quanto as conquistas desse processo. A formação específica e o apoio contínuo aos educadores são essenciais para que a educação inclusiva seja uma realidade em todas as escolas. O diálogo constante

entre teoria e prática, aliado ao fortalecimento das políticas públicas e do apoio nas escolas, pode garantir que todos os alunos, independentemente de suas especificidades, tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver plenamente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação**. Diretrizes nacionais a educação especial na educação básica / Secretária de Educação Especial.** MEC/ SEESP, 2001.

_____. Lei nº 13.146/2015 https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em janeiro de 2025.

DIAS, Darlene Cordovil de Vasconcellos. **Educação Inclusiva**: Reflexões e Práticas Pedagógicas. São Paulo: Editora Educacional, 2017.

MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

SOUZA, Cecília Maria Rodrigues. **Educação discurso e compromisso**. Manaus. Editora Valer/foppi. 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional** 2. ed. Petrópolis. Vozes. 2010.

ZIMRING, Fred. **Educação** – pensadores história I. Recife. Editora. Messangana. 2010.

Capítulo 5

O ENSINO DE CIÊNCIAS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM UMA ESCOLA DE MANAUS-AM

Leiliane de Almeida Freitas[1]
Saulo Cézar Seiffert Santos[2]
Thierry Ray Jehlen Gasnier[3]

Resumo: O presente estudo analisa as práticas exercidas ensino de Ciências em uma escola de Ensino Fundamental na cidade de Manaus-Am, durante a implantação da Educação integral. Trata-se de um estudo qualitativo em que os dados foram coletados por meio de uma entrevista semiestruturada e tratados com Análise de conteúdo (Bardin, 2011). Os resultados mostram que a escola repriorizou o currículo com inserção de oficinas temáticas para o ensino de ciências e aprendeu a utilizar todos os espaços como territórios de aprendizagens, enfatizando o currículo oculto (desenvolvendo a empatia, a curiosidade, o senso crítico), cujos princípios norteadores aproximam-se da educação integral.

Palavras-chave: Ensino de Ciências. Formação Integral. Oficinas temáticas.

[1] Mestra em Ensino de Ciências e Matemática. Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar (SEDUC-AM)
[2] Doutor em Educação em Ciências. Universidade Federal do Amazonas (UFAM).
[3] Doutor em Ciências Biológica. Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

1. INTRODUÇÃO

O ensino de ciências tem como objetivo fornecer aos estudantes uma educação baseada em conhecimentos científicos, atribuindo significados e proporcionando uma melhor compreensão do mundo. Isso capacita os cidadãos a agir de forma consciente e responsável, intervindo de maneira informada, crítica e reflexiva (VIECHENESKI,2012). Esta meta, deve ser projetada mesmo na educação infantil, de acordo com as diretrizes pedagógicas e com as perspectivas educacionais que visem uma educação cidadã, principalmente considerando os novos moldes da educação de perspectivas para uma contemporânea.

Neste sentido, com a premissa em proporcionar uma educação completa ao cidadão, a educação integral ressurge como promissora e efetiva filosofia para atender as necessidades educacionais vigentes ao século 21.

De acordo com Moll (2017):

> Por todo o território vêm surgindo iniciativas impulsionadas por governos municipais e estaduais, pela União e por organizações da sociedade civil que visam propiciar a crianças e adolescentes múltiplas oportunidades de aprendizagem por meio da ampliação do acesso à cultura, à arte, ao esporte, à ciência e à tecnologia. Desenvolvem-se novas práticas curriculares, pedagógicas e de gestão que buscam conjugar maiores oportunidades de aprendizagem com proteção social (MOLL, 2017, p. 09).

Tais iniciativas promoveram a implementação da educação integral em escolas municipais de Manaus, ocasionando aos profissionais envolvidos muitas dúvidas, desafios e redescobertas. O objetivo deste estudo foi conhecer e analisar as práticas exercidas ensino de Ciências da natureza, na primeira escola em que foi implementada o projeto de educação integral vinculado a secretaria municipal de educação (SEMED) da cidade de Manaus-Am.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Na atualidade, as demandas educacionais surgem para atender às necessidades de uma geração de estudantes cada vez mais conectados e com interesses diversos, influenciados pelo avanço tecnológico e pela rápida disseminação de informações. Esse cenário impacta significativamente a vida das pessoas no século XXI em diferentes áreas sociais, incluindo a educação (BARRETO, 2010, p.150).

Para atender um público de crianças e jovens imersos nesse contexto, as perspectivas pedagógicas no campo educacional estão sendo recompensadas. O objetivo é ampliar o engajamento e melhorar a qualidade do ensino. Nesse sentido, a educação integral é considerada uma filosofia educacional que atende às demandas da contemporaneidade, promovendo uma educação que abrange diversas dimensões sociais, afetivas, culturais, além das cognitivas (SILVA, 2020). Os resultados são importantes, especialmente no ensino de ciências.

O ensino de ciências da natureza precisa ser pensado como um importante mecanismo que situe o cidadão a uma compreensão que precisa ter do mundo que o cerca, abrangendo sua composição, as relações, o desenvolvimento da vida, relacionando com os fatores sociais e tecnológicos, atribuindo-lhes as dimensões do aprendizado sobre a vida e toda sua complexidade.

De acordo com a Base Nacional comum curricular (BNCC):

> Ao estudar Ciências, as pessoas aprendem a respeito de si mesmas, da diversidade e dos processos de evolução e manutenção da vida, do mundo material – com os seus recursos naturais, suas transformações e fontes de energia –, do nosso planeta no Sistema Solar e no Universo e da aplicação dos conhecimentos científicos nas várias esferas da vida humana. Essas aprendizagens, entre outras, possibilitam que os alunos compreendam, expliquem e intervenham no mundo em que vivem (BRASIL, 2018, p.273)

Para atender este objetivo educacional a escola predominantemente tradicional precisa repensar e reestruturar-se, reformulando o currículo e adequando metodologias que visem a alfabetização cientifica dos estudantes.

Dewey (1979), afirmava que:

> [...] O plano de um currículo deve tomar em conta a adaptação dos estudos às necessidades da vida atual em sociedade; a escolha deve ser feita com o fito de melhorar a vida que levamos em comum, de modo que o futuro seja melhor que o passado (DEWEY, 1979)

O autor, um dos principais idealizadores da filosofia da educação integral sugere a adequação curricular pela instituição priorizando as necessidades de aprendizagem dos discentes. Isto deve-se a diversas práticas que visem o melhor desempenho e o interesse dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem, como por exemplo, a inserção de novos territórios de aprendizagens [4] e a inserção de oficinas temáticas de aprendizagem.[5]

Na educação integral os diversos espaços são usados como espaços educativos que podem ser realizadas atividades como: aulas, reuniões, assembleias, oficinas de aprendizagens e demais demandas que surgem do fazer pedagógico. Os espaços verdes, por exemplo, são importantes espaços educativos a serem explorados pelos profissionais da escola (PEREIRA FILHO, 2016).

Além dos diversos territórios educativos que os profissionais possam usar para ensinar os conteúdos aos estudantes, é preciso abordar as unidades temáticas orientadoras da BNCC respeitando os interesses da criança isto porque:

> [...] ao iniciar o Ensino Fundamental, os alunos possuem vivências, saberes, interesses e curiosidades sobre o mundo natural e tecnológico que devem ser valorizados e mobilizados. Esse deve ser o ponto de partida de atividades que assegurem a eles construir conhecimentos sistematizados de Ciências, oferecendo-lhes elementos para que compreendam desde fenômenos de seu ambiente imediato até temáticas mais amplas (BRASIL, 2018, p.329)

Na cidade de Manaus, muitos espaços não formais são explorados por seu potencial didático atribuído efetividade ao ensino de ciências. Tais como: o estudo realizado com alunos do 6º ano de uma escola de Manaus em visitação a feira da Manaus moderna (Lacerda Junior e Noronha, 2014). Além de estudos em espaços institucionais como zoológicos (ARAÚJO, 2011), Bosque da ciência (QUEIROZ, 2017; CASTELO BRANCO, 2015); MUSA (MAGALHÃES, 2013).

[4] Cabe a abordagem epistemológica do conceito de território considerando o sentido pensarmos em território não apenas como um lugar, como paisagens e demais dimensões físicas, mas deve-se considerar os personagens envolvidos, as proximidades, os atores e as interações (Reis, 2005).

[5] Em uma oficina temática, os conteúdos do currículo base são selecionados e trabalhados de diversas formas possíveis, motivando a investigação, a experimentação, senso crítico, interação, dentre outras características (Marcondes, 2008).

No entanto, os estudos voltados para a compreensão do ensino de ciências em escolas que apresentam uma filosofia democrática como na educação integral ainda precisam ser ampliados, principalmente na região amazônica, em que o processo de implementação ocorreu apenas em 2016.

3. METODOLOGIA

Trata-se de um trabalho[6] de natureza qualitativa, envolvendo duas professoras: uma docente de Ciências da natureza, em atividade nos anos do Ensino Fundamental e a gestora da escola. O critério para a escolha da escola e das professoras foi a sua participação durante o processo de implementação da educação integral entre os anos de 2016 a 2021.

A pesquisa adotou todos os procedimentos éticos orientados pelo comitê[7] vigente. Os dados foram coletados por meio de uma entrevista semiestruturada, gravada em áudio e transcrita de forma convencional, usando o word para a tabulação de dados. Para efeito deste estudo, as professoras participantes da pesquisa, identificadas como P1 e G1 responderam à seguinte pergunta: "com o processo de implementação da educação integral como foram desenvolvidas as aulas de ciências? Com este questionamento buscava-se conhecer através dos relatos os principais elementos que revelassem como as mudanças propostas pela educação integral ao ensino de ciências e como isso impactou na prática docente. Quais os possíveis desafios e como as escolas se adequaram a proposta de ensino.

Foi realizada a coleta e análise de documentos normativos orientadores da instituição: O projeto político pedagógico da escola e a Proposta de implementação da educação integral.

Os dados tanto da entrevista quando dos documentos foram analisados à luz da Análise de Conteúdo, seguindo as etapas cronológicas definidas por (BARDIN, 2011) usando categoria uma categoria principal a priori, (ensino de ciências na perspectiva integral) e a partir disto, as subcategorias: currículo formal e currículo oculto.

[6] Este estudo trata-se de um recorte de uma pesquisa de dissertação de um mestrado de um programa de pós-graduação em ensino de Ciências e Matemática em uma universidade pública, cuja temática central foi o processo de implementação da educação integral em quatro escolas do ensino fundamental da cidade de Manaus-Amazonas.

[7] A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFAM (parecer CEP 5.575.449, CAAE: 59963422.3.0000.5020).

Caracterização da Instituição: a escola fica localizada no bairro São Geraldo, zona centro-sul da cidade de Manaus. Atende público voltado para educação infantil e ensino fundamental I e II. Foi fundada pela iniciativa da própria comunidade, e posteriormente teve apoio e financiamento do poder público tornando-se escola pública da Secretaria de Educação Municipal de Manaus. No ano de 2010 a 2015 passou adotar o Programa mais educação do governo federal, passando por adequações curriculares e didático-pedagógicas. Em 2016 a escola foi a primeira escola a implementar a educação integral em escola de educação infantil, tornando-se a pioneira na cidade de Manaus e servindo como referencia as demais instituições que aderiram ao movimento nos anos seguintes. Os resultados do IDEB e diversas premiações nacionais reconhecem os resultados obtidos pela equipe de profissionais melhorando a aprendizagem de centenas de alunos de uma escola periférica nesta cidade.

Caracterização dos entrevistados: professoras há mais de vinte anos, com formação em letras e pedagogia, experiencia em educação infantil e gestão escolar. As participantes tem entre 40 e 55 anos de idade, sexo feminino, e trabalham na escola desde 2010. As experiências vivenciadas nos dois projetos foram pontos relevantes para a seleção das participantes, apresentando conhecimentos primordiais aos resultados da pesquisa.

4. RESULTADOS DA PESQUISA

4.1 ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA NA PERSPECTIVA INTEGRAL NA INSTITUIÇÃO ESTUDADA

No Projeto político pedagógico (PPP) da instituição descreve seguir as orientações curriculares quanto as unidades temáticas destinadas de Ciências da Natureza que são estabelecidas pela BNCC, apresentadas no quadro 01.

QUADRO 01- Conteúdos previstos na BNCC para o Ensino Fundamental de ciências da natureza

Unidade temática	Série	Descrição de conteúdo
Matéria e Energia	1º ano	Característica dos materiais
	2º ano	Propriedades e usos dos materiais, Prevenção de acidentes domésticos
	3º ano	Produção de som, efeitos da luz nos materiais, Saúde auditiva e visual
	4º ano	Misturas transformações reversíveis e não reversíveis
	5º ano	Propriedades físicas dos materiais, ciclo hidrológico, consumo consciente e reciclagem
Vida e Evolução	1º ano	Corpo Humano e Respeito à Diversidade
	2º ano	Seres vivos no ambiente e Plantas
	3º ano	Características e desenvolvimento dos animais
	4º ano	Cadeias alimentares simples e microrganismos
	5º ano	Nutrição do organismo, Hábitos alimentares, Integração entre os sistemas digestório, respiratório e circulatório
Terra e Universo	1º ano	Escalas de Tempo
	2º ano	Movimento aparente do Sol no céu, o Sol como fonte de luz e calor
	3º ano	Características da Terra, Observação do céu e Usos do solo
	4º ano	Pontos cardeais, calendários, fenômenos cíclicos e cultura
	5º ano	Constelações e mapas celestes, Movimento de rotação da Terra, Periodicidade das fases da Lua e instrumentos óticos

Fonte: Adaptado da BNCC (BRASIL, 2018.p.v)

De acordo com os conteúdos sugeridos pela BNCC o ensino de ciências da natureza nesta escola é direcionado para a projeção de habilidades partindo de conteúdos em eixos temáticos divididos em: matéria e energia, vida e evolução, terra e universo, que permitam uma compreensão da origem, formação e de tecnologias para o desenvolvimento humano, para que a criança seja capaz de desde cedo em compreender sobre o mundo ao qual está inserido.

Na perspectiva de ensino proposta na BNCC não basta adotar a grade de conteúdos orientados pela proposta, mas é preciso oferecer oportunidades para que eles, de fato, envolvam-se em processos de aprendizagem nos quais possam vivenciar momentos de investigação que lhes possibilitem exercitar e ampliar sua curiosidade, aperfeiçoar sua capacidade de observação, de raciocínio lógico e de criação (BRASIL, 2018).

Neste prisma, foi evidenciado na análise documental, que a escola prioriza o letramento científico e desenvolve práticas de sustentabilidade através da Educação Ambiental, essas evidências também foram sinalizadas em trechos das entrevistas.

No documento orientador da SEMED o letramento científico também foi sinalizado, no trecho em destaque:

> [...] As Ciências da Natureza e a Matemática têm profunda influência sobre a sociedade e a cultura em um mundo onde a tecnologia tem um impacto enorme na vida de cada um e nas relações entre os indivíduos e entre as nações. Tecnologia resulta em conforto, praticidade, segurança e qualidade de vida, ao mesmo tempo que pode promover desequilíbrios na natureza e na sociedade. A ampliação do letramento científico e da educação matemática são bases para a inclusão de todos na discussão, aperfeiçoamento e vigilância do processo de desenvolvimento tecnológico (MANAUS, 2017).
> *[...] a horta é um espaço que os professores utilizam bastante, aprender a partir da experiencia prática dando um contexto real do conhecimento em ciências pra eles (P1)*

Esses elementos indicam uma consonância entre a fala dos profissionais com os documentos norteadores, um ponto favorável a considerar, ao qual indica um direcionamento normativo e a execução em planejamentos e resultados práticos do que escola propõe.

De acordo com De Souza, Cavalcante e Del Pinto (2021):

> "A concepção de educação científica deve estar atrelada às modificações do ensino que acontecem nos espaços formais, devendo ocorrer uma interação entre eles e os meios que os cercam, observando-se as aprendizagens de ensino não formais e propondo-se um diálogo constante para a formação crítica dos sujeitos envolvidos" (DE SOUZA, CAVALCANTE E DEL PINTO, 2021).

Assim, é fundamental promover uma interação entre esses espaços e os contextos que os rodeiam, levando em consideração as aprendizagens que acontecem em contextos não formais também. Além disso, é importante estabelecer um diálogo contínuo que favoreça a formação crítica dos indivíduos envolvidos.

Os conteúdos são baseados na BNCC, mas escola possui uma autonomia em adequá-los de acordo com as necessidades de aprendizagens dos estudantes, conforme analisamos no depoimento de G1.

> *[...] a gente precisava ressignificar o currículo, aquele currículo pronto que vinha da secretaria de educação não tinha nada a ver com o que nós queríamos (depoimento de G1)*

Outro aspecto relevante observado é o uso de atividades direcionadas por roteiros de estudos que auxiliam e promovem autonomia aos estudantes, através da interdisciplinaridade, conforme expressa G1:

> *[...] ele pega o currículo e monta esse roteiro de estudo com diversas disciplinas e atividades que cada criança recebe seu roteiro de estudo pra que ele possa estudar sozinho e no roteiro de estudo a gente tem avançado (depoimento de G1)*
> *[...]a gente vive a interdisciplinaridade, a intersetorialidade (P1)*

Os roteiros de estudo são estratégias didáticas que melhoram a aprendizagem de ciências e atende as perspectivas da educação integral, em conformidade com as diretrizes da BNCC em que objetivam que o ensino de ciências possibilita que os alunos compreendam, expliquem e intervenham no mundo em que vivem (BRASIL, 2018).

As estratégias adotadas pelos profissionais e amparadas pelas diretrizes estabelecidas na BNCC, no Projeto Político pedagógico da Escola e na proposta de implementação da educação integral vinculada a SEMED, apresentam uma característica de perspectiva educacional cujo princípio norteador é desenvolver múltiplas habilidades desde a formação infantil, adotando o letramento cientifico, abordagens interdisciplinares de ensino e desenvolvendo a autonomia do estudante, com a inserção de roteiros de aprendizagem direcionado o estudante "*a aprender a aprender".*

4.2 O ENSINO DE CIÊNCIAS POR OFICINAS TEMÁTICAS: INSERÇÃO DE NOVAS METODOLOGIAS E ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM

Na proposta de Educação Integral, a orientação deve-se ao letramento científico como mecanismo de inclusão, pois o ensino das Ciências da Natureza, os temas abordados são apresentados como fortes influenciadores impactando a sociedade e a cultura num mundo em constante mudanças. Tais mudanças estão presentes no cotidiano das crianças, quando isto lhes é apresentado e são motivados a trabalharem em equipe, os estudantes buscam adotar uma postura diante dos desafios em que o ensino das ciências naturais proporciona, com isso, desenvolvem um espírito de coletividade.

Ao serem desafiados em solucionar a problemática do lixo urbano por exemplo, os estudantes precisam pensar não apenas de forma individual, mas devem ser capazes de adotar uma postura crítica e considerando o envolvimento de todos neste processo.

Na visão de Dewey (1979), o currículo está relacionado com matérias da instrução escolar, com programas educacionais de determinado curso. Para o autor, a forma de como os conhecimentos são hierarquizados e separados dificultam o processo de aprendizagem e direcionam o conhecimento científico apenas aos interesses de determinados grupos privilegiados socialmente. Esse pensamento quanto a relação e apropriação de conhecimentos podem ser usados para exemplificar não apenas o ensino de ciências, mas também outras áreas de conhecimentos.

Durante as entrevistas, foi sinalizado que a partir de conteúdos oriundos da base curricular dos componentes de ciências da natureza (além de outras áreas do conhecimento) são pensadas, elaboradas e planejadas as oficinas temáticas de aprendizagens as quais visam reforçar os conteúdos identificados de difíceis compreensão pelos estudantes e são trabalhados de forma diferenciada, contextualizada e interdisciplinar.

As principais oficinas de aprendizagens elaboradas para o ensino de ciências foi a horta escolar, em que através do trabalho com a terra, os conceitos de ciências são ensinados, mas também a sensibilização à preservação ambiental, explorando o brincar da criança como importante ferramenta de ensino nesta fase da educação infantil, conforme cita os relatos de G1 e P1.

> *[...] a gente tentou com o que tinha, com recursos próprios, criar coisas inovadoras, pra que eles pudessem aprender de forma gostosa, lúdica mesmo, brincando né, foi bem bacana (depoimento de P1)*
> *[...]a horta que tá sendo reconstruída agora é um espaço que os professores vão pra lá dão aula fora desse território de um todo da escola a gente vive a interdisciplinaridade, a intersetorialidade (depoimento de G1)*

Na proposta de Educação Integral, ao descrever sobre as oficinas de aprendizagens o documento orienta e sugere alguns temas que podem ser trabalhados e adequados às oficinas de aprendizagens com base nas disciplinas do currículo proposto pela BNCC. Os principais temas de oficinas sugeridos na proposta da SEMED de implementação da E, estão: Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável, Promoção da saúde e Prevenção de Doenças, Educação Científica e Cidadania, Iniciação científica e Feira de Ciências.

Pedagogicamente, as oficinas de aprendizagem oferecem diversos benefícios a aprendizagem, incluindo a vivencia do estudante e o aprendizado em desenvolver o trabalho em equipe.

Para o Dewey, as atividades escolares precisam ser planejadas e pensadas em vivências a partir do trabalhado cotidiano, que parte do princípio: aprender fazendo, como por exemplo, ao montar uma caixa de madeira o estudante precisa medir o tamanho, fazer cálculos, cortar, medir novamente, multiplicar, subtrair, e assim por diante. Além disso, como trata-se de uma ação a qual faz parte do cotidiano do aluno, este possui mais

familiaridade e, portanto, teria mais interesse e afinidade ao fazê-lo e com isso aprenderia os conteúdos da base curricular a partir da prática executada.

A BNCC reforça que ao iniciar o Ensino Fundamental, os alunos possuem vivências, saberes, interesses e curiosidades sobre o mundo natural e tecnológico que devem ser valorizados e mobilizados. Esse deve ser o ponto de partida de atividades que assegurem a eles construir conhecimentos sistematizados de Ciências, oferecendo-lhes elementos para que compreendam desde fenômenos de seu ambiente imediato até temáticas mais amplas (BRASIL, 2018).

De acordo com os relatos, os profissionais durante o processo de implementação da concepção de Educação integral os profissionais aprenderam a usar todos os espaços educativos, transformando-os em territórios de aprendizagem.

> *[...] a escola vem explorando muito os seus diversos espaços como espaços de potencial de aprendizagem aquela escola pós sala de aula a gente já sabe que a sala de aula não é o único lugar de aprendizagem nem é o melhor que as crianças amam então a gente tem muitas aulas nas praças, nos parques, ali no igarapé, dentro da escola mesmo na área externa é muito utilizado os diversos espaços externos como espaços de aprendizagens (depoimento de G1)*

A sala de aula pode ultrapassar as paredes de concreto, o professor pode se reinventar-se, buscar por práticas holísticas e inovadoras que fomentem atitudes mais positivas favorecendo o gosto pela aprendizagem, promovendo um ambiente agradável, socializada e estimulante aos seus alunos (RIBEIRO, 2020).

A proposta de implementação da Educação integral da SEMED enfatiza que “os espaços educativos devem ser construídos, organizados, mantidos e reorganizados de tal modo que possibilitem a descoberta, a curiosidade, o reconhecimento de seus desejos, seus sentimentos e seus interesses em aprender” (MANAUS, 2017, p. 44).

Essas práticas sugeridas pela proposta da SEMED almejam reforçar habilidades aos estudantes que melhorem a interação, a curiosidade, e diversos atributos que melhoram a aprendizagem.

Para Libaneo (2007), o ensino para a educação atual deve desenvolver conhecimentos, capacidades e qualidades para o exercício autônomo, consciente e crítico da cidadania. Dewey (1979) previa uma formação capaz de desenvolver habilidades semelhantes, ao propor a democracia no ambiente escolar, através da participação ativa dos estudantes, principalmente por meio da interação, do trabalho colaborativo e das tomadas de decisões.

> *[...] a mesa facilita as crianças com deficiência física ou intelectual quando ele senta com o outro coleguinha um vai ajudando o outro então a gente vai aprendendo nas diferenças nessas diversidades e um ajudando o outro que a escola focou em 4 pilares e a empatia é uma delas, trabalha a empatia, protagonismo, trabalho em equipe e criatividade (depoimento de G1)*

Ao mencionar sobre as mudanças na distribuição das carteiras das salas de aula por mesas redondas, a gestora reforça a abrangência disto na prática pedagógica, o currículo oculto manifesta-se evidenciando resultados satisfatórios e sua repercussão nas diversas formas de ensino. um dos espaços usados pela escola é o chapéu de palha, promovendo aulas dinâmicas e incentivando a interação e socialização entre os alunos de diferentes turmas.

Este resultado, reforça os argumentos de Pereira Filho (2016) quanto ao uso dos espaços verdes como territórios de aprendizagens e suas vantagens significativas ao processo de ensino e aprendizagem.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Demostrou-se neste artigo alguns elementos que indicam como o ensino de ciências da Natureza foi desenvolvido na primeira escola que implementou a educação integral na cidade Manaus.

Dentre os elementos evidenciados destacamos: adequações curriculares em aspectos metodológicos de acordo com a necessidade de aprendizagem enfatizadas pelos docentes das disciplinas base para as construções das oficinas de aprendizagens (horta escolar) nas referidas áreas de ensino e através dos interesses dos estudantes e com a realidade da instituição.

A escola reorganizou-se e aprendeu a utilizar todos os espaços como espaços de aprendizagens. Preocupa-se em adequar práticas pedagógicas que visem alcançar o currículo oculto (desenvolvendo a empatia, a curiosidade, o senso crítico) e demais aspectos que a caracterizam a instituição como uma escola inovadora, cujos princípios de educação integral por ela exercida atende aos desafios e anseios de uma demanda de educação contemporânea, através de um currículo vivo que prioriza desenvolver um cidadão participativo.

Apesar das evidencias aqui descritas, os resultados não respondem todas as questões que permeiam como o ensino de ciências da natureza na educação infantil na cidade de Manaus, mas inicia uma reflexão e aponta para a necessidade de outros

instrumentos de coleta e formas de análise que possam ampliar os debates sobre essa temática.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Joeliza Nunes, et al. Zoológico do CIGS: um espaço não-formal para a promoção do ensino de zoologia no contexto da Amazônia. **Simpósio Internacional de Educação em Ciências na Amazônia–I SECAM.** Universidade do Estado do Amazonas, Manaus (2011).

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Tradução de Luiz Antero. São Paulo: Ed.70, 2011.

BARRETO, Nelma Vilaça Paes. Os desafios da educação: a cibercultura na educação e a docência online. **Revista Vértices** 12.3 (2010): 149-164.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em:< http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> acesso em: 20 de maio de 2021.

CASTELO BRANCO, Anne K. Aa, Débora Deb Souza, and Augustoc Fachin-Teran. **O bosque da ciência**: ambiente de aprendizagem para o ensino de ciências. *Lat. Am. J. Sci. Educ* 2 (2015): 12031.

DE SOUSA, Francisco Jucivanio Felix; DA SILVA CAVALCANTE, Lígia Vieira; DEL PINO, José Claudio. Alfabetização científica e/ou letramento científico: reflexões sobre o Ensino de Ciências. **Revista Educar Mais**, v. 5, n. 5, p. 1299-1312, 2021.

DEWEY, J. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979.

LACERDA JUNIOR, José Cavalcante, and Evelyn Lauria Noronha. A Feira Manaus Moderna um espaço não-formal para o ensino de Ciências. **Revista Amazônica de Ensino de Ciências** (2014).

LIBÂNEO. J. C. Educação escolar: políticas, estruturas e organização. São Paulo: Cortez, 2007.

MAGALHÃES, Cíntia Emanuelly Ramos. **Divulgação científica para o público infantil**: um estudo de caso no Museu da Amazônia (MUSA), (2013).

MANAUS. Plano Municipal de Educação Integral. Governo do Estado do Amazonas. 2017.

MARCONDES, Maria Eunice Ribeiro. Proposições metodológicas para o ensino de Química: oficinas temáticas para a aprendizagem da ciência e o desenvolvimento da cidadania. **Revista em extensão** 7.1 (2008).

MOLL, Jaqueline. **Educação Integral no Brasil**: Itinerários na Construção de uma Política Pública Possível. Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil). Tendências para a educação integral. -- São Paulo: Fundação .Itaú Social – CENPEC, 2017.ISBN 978-85-85786-95-3.

PEREIRA FILHO, J. F. **Áreas livres**: Um estudo de percepção dos professores sobre as áreas verdes do entorno predial escolar. (Mestrado em Educação) –Universidade de Brasília, Brasília, 2016. 74 p.

QUEIROZ, Ricardo, et al. A caracterização dos espaços não formais de educação científica para o ensino de ciências. **Revista Areté| Revista Amazônica de Ensino de Ciências** 4.7 (2017): 12-23.

REIS, José. **Uma epistemologia do território**. Estudos sociedade e agricultura 13.1 (2005): 51-74.

SILVA, Fabiana dos Santos. **A família e o Ensino Religioso no processo da educação integral dos estudantes do ensino fundamental nas escolas municipais de Camaçari**. (2020).

VIECHENESKI, Juliana Pinto, Leonir Lorenzetti, and Marcia Regina Carletto. Desafios e práticas para o ensino de ciências e alfabetização científica nos anos iniciais do ensino fundamental. **Atos de pesquisa em educação** 7.3 (2012): 853-876.

Capítulo 6

ASPECTOS DA IDENTIDADE DE PROFESSORES DO CURSO DE LETRAS EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NA CIDADE DE MANAUS

Wenderson Pinto Farias[1]

Resumo: Este artigo tem como objetivo mostrar o aspecto da identidade dos professores do Curso de Letras em instituições de ensino superior na cidade de Manaus; Especificamente: Fazer um levantamento dos aspectos negativos das professoras do Curso de Letras de duas instituições – uma pública e outra privada – sob a óptica dos alunos na segunda metade do curso; Confrontar os resultados da pesquisa mostrando um panorama geral dos aspectos negativos da atuação das professoras universitárias em seus respectivos âmbitos de trabalho. Usa-se o questionário como instrumento na coleta dos dados em relação às falhas e defeitos relacionados por 75 estudantes (45 universitários de uma instituição pública e outros 30 de uma instituição privada) da segunda metade do Curso de Letras.

Palavras chave: Identidade. Curso de Letras. Professores do Curso de Letras.

[1] Mestre em Literatura e Crítica Literária. Docente no Centro Universitário FAMETRO. Secretaria de Educação do Estado do Amazonas.

1. INTRODUÇÃO

O contexto educativo mundial, em especial nos países economicamente emergentes, passa por um processo de transformação educativo muito grande: Na Índia, os avanços no processo qualitativo educacional têm como único objetivo: a formação profissional de indianos das classes média-baixa e baixa; na China, a rápida proliferação da doutrina do macro mundo tecnológico, que serve como catequese aos professores chineses, os quais transmitem esta corrente de pensamento aos seus alunos nos diversos graus educacionais daquele país; e,claro, o Brasil, força educativo-cultural, que muitas vezes sofreu com o embargo de outras nações, não podendo divulgar sua produção científica, pois era considerada insípida e que hoje é contemplado de elogios e condecorações por suas ações e resultados socioeducacionais voltados às pessoas pobres nas diversas cidades brasileiras.

Neste entrelaçar de acontecimentos pós-modernos, propriamente educacionais, está a figura do professor que tem o papel de "facilitador" da aprendizagem, que teoricamente deve ser centrado na pessoa do aluno. Não fugindo à regra o professor universitário deve suscitar este adjetivo para que seu ofício seja uma referência de qualidade, eficiência e eficácia. Isto nos causa algumas inquietações: Como se dá a formação do professor universitário até chegar ser um "facilitador" da aprendizagem? Por que só se fala das qualidades e como deve agir o professor universitário?

A partir destes questionamentos chegamos ao problema que serviu como delineador da pesquisa e que resultou neste artigo: Quais os aspectos negativos da identidade da professora, tais vistos pelos estudantes na segunda metade do Curso de Administração de duas instituições de ensino superior – uma pública e outra privada – na cidade de Manaus?

Esta pergunta justifica-se pelo fato de haver um elevado número de pesquisas, artigos e livros sobre as qualidades de um bom professor, características desejáveis do mestre, perfil ideal dos docentes. Nota-se que é raro encontrar investigações sobre seus feitos pessoais e falhas profissionais, principalmente ilustrados na figura feminina, ou seja, da professora de ensino superior. Outra observação é que na cidade de Manaus houve um crescimento muito grande de instituições oferecendo o Curso de Administração; e isso causa certa preocupação no âmbito sócio-político-organizacional, pois não se sabe como os novos administradores estão se comportando no mercado de trabalho, uma vez que

passam pelas salas de aula, onde na maioria das vezes participam de aulas ministradas por professores do gênero feminino.

Dessa forma, este estudo contribui na reflexão não só das professoras de ensino superior do Curso de Administração (em especial!), mas de todos aqueles que propagam o objetivo da educação moderna: ser a "facilitação da mudança e da aprendizagem", mostrando, assim, ao aluno, mais ainda ao universitário, que não pode sair do curso superior com um conhecimento congelado, até porque o que se aprendeu ontem já não pode mais valer inteiramente hoje. A ciência avança. E tudo isso resultaria na transformação da sala de aula – professores e alunos – numa comunidade de aprendizes ou estudantes.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

No ano de 1998, em virtude da Campanha da Fraternidade, promovida pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), escreveu Dom Raymundo Damasceno Assis, então Secretário Geral da CNBB, serem as boas escolas fruto não tanto de belas teorias e normas, mas de bons mestres "preparados com esmero e competentes quanto ao conteúdo que lhes compete ensinar, adornados das qualidades intelectuais e morais que seu importantíssimo ofício requer".

Weber (1996) reforça as palavras de Dom Raymundo e fala que, há muito tempo, diversas entidades ajudavam à formação escolar da criança e do jovem: família, Igreja, organizações socais. À escola cabia, sobretudo, a tarefa da instrução, isto é, a formação intelectual sem, contudo, descurar a educação integral do aluno. Por isso, diz o autor, que "do mestre se exigem encargos cada vez mais díspares: desde a tarefa de ensinar a ler, a escrever, a contar e dar os fundamentos das ciências - ou os sistemas científicos segundo o grau e ensinamento para o qual se dedicou até a tarefa de preparar seus alunos para viver".

Os pais modernos, preocupados profissionalmente com vistas à melhoria material já não dispõem de tempo para seus filhos. Aguardam da escola - do professor - o que eles não mais conseguem realizar. Essa observação vale, notadamente, para alunos dos ensinos fundamental e médio.

E os estudantes do Ensino Superior? Esperam, mormente, conteúdos atualizados do professor universitário, igualmente os assiste o direito de encontrar nele certo número de qualidades fundamentais: bom relacionamento, compreensão, respeito, valorização do esforço, talvez certo grau de amizade, além da capacidade didática (CUNHA, 1989). Essas expectativas exigem do professor sólida maturidade pessoal.

Hillal (1985) acentua a importância do relacionamento afetivo entre professor e aluno. Essa importância é reforçada pelo fato de ter que suprir, parcialmente, a dos pais, devido à maior ausência do lar e, ainda, devido ao número de lares desfeitos pela separação dos cônjuges ou morte de um deles. A presença mais frequente de companheiro/a, padrasto/madrasta é outra anomalia a requerer mais do mestre. Hillal analisa tipos de "duplas educacionais" descobertas em pesquisa feita por ela: (1) Duplas amorfas: Característica: egoísmo do mestre e indiferença do aluno. (2) Dupla tensa: Salienta o autoritarismo do professor. (3) Dupla harmônios: Caracterizada pela troca e renúncia. (4) Dupla ideal: Relacionamento aberto, construtivo. Na opinião da autora, cabe, sobretudo, à atitude do mestre o papel de possibilitar a crescente melhoria no relacionamento da dupla.

Acrescenta ainda: "Toda a pedagogia da dupla, em última análise, requer formação do mestre no sentido de se preocupar com a área afetiva" ou, mais amplamente, a cultivar atitudes pessoais que "facilitem o desabrochar do aluno".

É fundamental o papel do professor, embora o aluno somente passe com ele cerca de 10% de sua vida anual (HILLAL,1985). Pertence a ele uma das profissões denominadas por Becker (1993) de "espirituais", requerendo entusiasmo. Em tempo restrito, cabe-lhe realizar tarefa decisiva para a existência dos alunos. A missão do mestre "é mais que uma inclinação; supõe sentir-se impelido à formação de pessoas", fala o autor.

Levantar um peso exige adequada colocação da alavanca. Na educação, trata-se não de mover algo material, porém, personalidades. Por isso, "educação é sempre um despertar"; consiste em ajudar a despertar, em dar à luz. Para Becker (1993), como para Sócrates, na antiguidade grega, formação é modalidade de obstetrícia: "A obrigação mais importante do verdadeiro educador consiste em proporcionar ao educando pesos e medidas exatos na sua caminhada para a vida [...], antecipando em sua alma a imagem do homem futuro". Embora com o porvir na mente, "o ideal formativo da educação sempre possui raiz existencial: deve adquirir vida aqui e agora". Becker insiste na formação. Somente de passagem fala em instrução, pois "ser chamado (ao magistério) é mais que ter

uma profissão: educador tem uma missão. E onde atua um espírito especial, forma-se atmosfera de ritmos particulares de vibração". O ingrediente a constituir essa atmosfera propícia à formação é o "compromisso pedagógico". Esse compromisso traz à mente as "duplas educacionais" de Hillal (1985).

Entretanto, mesmo na dupla ideal, o prato da balança oscila a favor do professor. "Seu poder e superioridade dificilmente podem eliminar-se. Para o próprio educador, a posição é muito ambivalente", segundo Kleiman (2001).

Castillo (2000) consagra a relação professor-aluno. Os demais se ocupam do ensino e aprendizagem, plano de ensino, objetivos, conteúdo da disciplina, estratégias para a aprendizagem, processo de avaliação. Esses capítulos (alguns, ao menos) incluem contrariamente ao que os títulos possam sugerir, preocupação com o conhecimento recíproco professor-aluno e dos alunos entre si.

O mestre, contudo, situa-se na turbulência mais vasta do campo da educação. Ghilardi (1993) encampa a ideia de Zabalza (2004) da existência de crise no sistema educacional devido a três fatores: caduquice dos programas, de um lado e, do outro, as exigências de aprendizagem dos alunos; o progressivo distanciamento da relação entre instrução e ocupação; crescente brecha entre o também crescente aumento dos custos da instrução e o montante suportável pelos governos.

Após haver discorrido, em capítulos sucessivos, sobre como ensinar, o que ensinar, como avaliar o ensino e dos enganos mais comuns no ensino, versa Rabelo (2004) sobre “o bom professor”, inversamente de Becker, ocupa-se somente da instrução: definir objetivo, planejar e executar um programa de ensino, avaliar continuamente, ajustar os programas de ensino.

Barriga (1994) escreve livro de idêntico teor, embora de contornos menos técnicos, revelado no título Docente e programa: o institucional e o didático. Destaca-se pelo cunho original, com subtítulo *proporcionar formas apaixonadas de aprender.* Diz o autor que boa parte dos alunos vai à universidade por obrigação profissional, mas “não encontra nem agradável nem estimulante a tarefa ali realizada.

Continuando a caminhada, eis-nos ante o livro de Furlani: Autoridade do professor (1990). A autoridade do mestre apresenta duas facetas: respaldo institucional (macro poder) e competência. A autora traça esquema. Eis parte dele: Autoridade como produto da relação professor-aluno: (1) Competência profissional, (2) exercício conjunto de poder, (3) modelo democrático no relacionamento com os alunos: professor como

facilitador do desempenho escolar; função: assegurar a consecução dos objetivos da educação escolar: promoção de igualdade e liberdade. Normas internas ao grupo. Sublinha ser "legítima a autoridade quando se baseia na competência do professor e do aluno, gerando poder conjunto. Ao contrário do macropoder, o micropoder constantemente está depositado em nossas mãos, depende do poder pessoal de decisão".

Diz ainda que pode haver desigualdade no exercício do poder, colocando o professor (a) "como informador (na transmissão do conhecimento); (b) como controlador (disciplinador da situação pedagógica); (c) como classificador (avaliação da mesma)". Esse tipo de autoridade pode gerar, segundo pesquisa da autora, hostilidade, ressentimentos ou inferioridade e passividade.

A desigualdade igualmente aparece conflituosa no que Furlani denomina "ocultação do exercício do poder". Naturalmente, "a autoridade baseada na competência e empenho do professor" é a ideal. Amplamente discorre a autora sobre os "papéis" que integram a competência do mestre.

Preedy (2006) relembra que o objetivo da educação superior consiste, primeiramente, em ensinar os estudantes a aprender a pensar e trabalhar autonomamente e, em segundo lugar, que seus métodos de aprendizagem ou estudo sejam progressivamente mais efetivos. Acrescenta: embora objetivo amplamente propalado, raramente recebeu satisfatório implemento. Se fora assim, dar-se-ia mais crédito à capacidade para estudo e pensamento independentes do aluno.

Culpa a autora a didática pela não-consecução do desiderato, propondo método e técnicas ao estudante para aprender o essencial dos conteúdos e habilidades. As formas de avaliação (provas e exames) confirmam ser o objetivo real a memorização de conhecimentos básicos, passivamente aceitos e, depois, "devolvidos" mais ou menos (mais que menos) intatos.

Outras verificações: A tomada de notas nunca foi adequadamente pesquisada. Enquanto certo número de mestres prefere o recurso a livros, outros lhe antepõem os apontamentos dos alunos durante aulas expositivas. Podemos perguntar-nos se o ato mais lento de escrever do que a fala do mestre não faz perder segmentos importantes, talvez centrais, da exposição. O conhecimento assim adquirido não pareceria filme ou vídeo com sucessivas partes em branco?

Anotações da leitura de livros e artigos é outra técnica a ser aprendida pelo universitário. Em geral, supõe-se como algo sabido por todos os frequentadores de cursos superiores. As edições e reedições de livros sobre a arte de estudar evidenciam a necessidade sentida pelo estudante de se orientar em seu *métier.* De outro lado, observações mostram igualmente falhas do estudante na arte de ler, ler depressa (leitura dinâmica!), "ler em diagonal" *(skim,* como se diz em inglês), captando as ideias fundamentais. Pesquisas demonstraram falhas com porcentagem elevada quanto ao uso adequado do tempo de estudo, na alternância de estudo, lazer e descanso.

Linhares e Leal (2002), ao invés de três dimensões, relacionam e comentam, em mais de duzentas páginas, vinte e quatro papéis do mestre: o professor é guia, modernizador, exemplo, confidente e amigo, estimulador da capacidade criadora, é quem sabe, um desbravador, contador de histórias, ator, emancipador, valorador etc. Por último, apresentam "professor é uma pessoa". Dizem as autoras: "As diferentes atividades do professor descritas neste livro só têm realidade e significado se forem expressas por uma personalidade individual; ademais, essas atividades agem sobre essa personalidade e influenciam-na profundamente". A seguir, afirmam terem os maiores mestres "uma qualidade especial em suas personalidades que deu vida e significado ao seu ensino". Terminam o parágrafo, dizendo: "A essência da arte do ensino está no caráter da pessoa."

Parecem as autoras tocar no calcanhar de Aquiles da questão: dois mestres podem ter o mesmo belo punhado de qualidades, contudo um terá êxito, e o outro não, devido justamente à variável personalidade ou caráter. Daí a necessidade do "progresso em ser": sensibilidade, interesse e curiosidade, amor, autodeterminação, humildade, paz. Pensamento final: "A ideia básica é que o professor deve estar preparado para a excelência em todas as fases de sua vida que estejam relacionadas com o magistério".

Escreve Castro (2003): "A enorme quantidade de professores despreparados, egressos de algumas das próprias universidades públicas, mas a maior parte vinda das faculdades particulares exige um esforço especial e prolongado de recapacitação de professores". Deve-se ter, porém em consideração que é natural sair número maior tanto de bons mestres como dos medíocres de instituições particulares, por estas contarem, no conjunto, com mais elevado contingente de acadêmicos.

A autora não aduz pesquisa que lhe abone a afirmação, isto é, de que os estabelecimentos federais e ou estaduais formem, proporcionalmente, melhores docentes que os privados. Aliás, veremos adiante, não se encontrou, até hoje, método adequado para aferir a qualidade dos mestres. Ou disporá Castro de uma técnica eficiente ainda procurada em países do primeiro mundo? Outra afirmação de Castro: "Um professor sem formação humanista é um professor incompleto." A seu ver, os educadores não recebem essa desejada, essa necessária formação de modo "que a Universidade como um todo orgânico se dedique à tarefa de repensar o professor que forma".

Por isso, a todo curso superior ou centro de formação de professores cumpre analisar a qualidade de mestres que oferece à comunidade ou, em linguagem menos acadêmica, "lança no mercado". Tarefa, contudo, nada simples, pois pesquisas revelaram (LAMPERT, 2000) não existir nenhuma aptidão do professor simples, independente da situação do ensino, sendo mais fácil identificar a inaptidão do que a aptidão ao magistério. Esse fato, entre outros, levou a investigar os "requisitos críticos" (LAMPERT, 2000) da profissão docente, tais como autodomínio, imparcialidade, espírito democrático, domínio do saber, rigor científico, entusiasmo, criatividade, facilidade de expressão, domínio de métodos e técnicas de ensino etc.

Ghilardi (1993) enfatiza a importância do contexto psicológico em que se realiza a atividade docente. Durham (1987) no livro intitulado Limitações da universidade na formação social do professor, tenta aliviar o sentimento de culpa das Universidades:

> Acredito também que nunca vamos conseguir formar o professor de ensino fundamental e médio ideal, ou melhor, ele não vai se formar antes de começar a trabalhar. Não vamos nunca conseguir com o tipo de curso que somos capazes de dar, com nosso treinamento, deixar o professor pronto.

Pensa ele que a solução seja o contato permanente do egresso com a Universidade e ou "da Universidade com os professores que estão trabalhando".

Esses dois autores nos autorizam a esperar que os estudantes do ensino superior apontem número não pequeno de falhas em seus docentes. Talvez com razão dobrada, pois eles, em geral, não possuem preparo algum para o exercício do magistério nesse nível. Alguns, possivelmente, seguiram algum curso (teórico e prático ou só teórico) de especialização em Faculdade de Educação; outros, poucos, mestrado e, proporcionalmente, número pequeno, doutorado em educação.

Magistério como "bico" é situação que pode ser responsável por falhas do professor. Que é bico? Segundo Haguette (1991), "é trabalho exercido em tempo parcial com o objetivo principal de obter uma recompensa monetária, por menor que seja". O autor repisa, linhas adiante: "A motivação principal é, de qualquer forma, a gratificação econômica. Geralmente, o trabalho não oferece satisfação pessoal: ruim com ele, pior sem ele." Nesses casos, o retorno financeiro maior esperado talvez seja o indireto: *status* de professor universitário pode atrair clientela ao advogado, ao engenheiro, ao médico etc.

Segundo Kleiman (2001), do mestre se esperam qualidades e rendimento. Entre as qualidades levantadas em pesquisas constam, refere ele, afeição aos alunos, compreensão da juventude, otimismo, tato pedagógico, capacidade expositiva, inteligência superior ao termo médio.

Sobrinho (2004) vem dizer-nos que a pergunta "o que é ensino efetivo?" ainda está sem resposta convincente, apesar da "quase inimaginável quantidade de pesquisas" procurando detectar os ingredientes específicos da "arte de ensinar". Toda investigação, segundo ele, produz achados insignificantes ou resultados significativos. Esses, porém, são desmentidos pela pesquisa seguinte. "Aprendemos muito mais referente ao que o ensino efetivo não é.

Portanto, é evidente que do professor se espera: tenha a cultura, os conhecimentos necessários ao nível da escola em que ensina; em nosso caso, ensino superior: amplo domínio dos conteúdos; possua dotes pedagógicos, isto é, capacidade de fazer com que os estudantes adquiram os conhecimentos esperados - capacidade didática; finalmente, esteja adornado de qualidades para bom e adequado relacionamento com os discípulos: características sociais do mestre de nível superior.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

3. 1 CRITÉRIOS PARA A AVALIAÇÃO DO PROFESSOR

Observou-se alguns "critérios" úteis à avaliação dos docentes universitários (também aplicáveis, em linhas gerais, a professores de outros níveis, na opinião do pesquisador), disponíveis nos quadros mais à frente.

3. 2 PESQUISA DE CAMPO

Havendo muitos escritos sobre o perfil do professor ideal e poucos interessados em esboçar-lhe a feição real, tenta o presente artigo mostrar características não desejáveis existentes em professores universitários, na perspectiva dos estudantes do Curso de Letras em duas universidades na cidade de Manaus: uma pública e outra particular, com todas as ressalvas que se lhe possa fazer.

3. 3 POPULAÇÃO-AMOSTRA

A pesquisa teve como alvo professores de dois estabelecimentos (público e particular) de nível superior na cidade de Manaus. Era intenção limitar o levantamento de opiniões a estudantes dos primeiros semestres, o que, por diversas circunstâncias, não se tornou viável, pois as turmas do curso eram extremamente numerosas; daí, a escolha pelos alunos da segunda metade do curso na aplicação do instrumento.

3. 4 INSTRUMENTO

Um questionário constituído de falhas pessoais e profissionais categorizadas a partir das respostas livres de 75 estudantes da segunda metade do Curso de Letras. Houve um espaço para o acréscimo de eventuais defeitos não constantes na relação e uma coluna para observações. Os estudantes assinalavam com um "x" as falhas de seus professores, indicando quantos, a seu ver, as possuem. Querendo, poderiam fazer os comentários que lhe aprazerem no espaço reservado para isso.

4. DISCUSSÃO E RESULTADOS DOS DADOS

Os depoimentos de 45 universitários de uma instituição pública e outros 30 de uma instituição privada foram quantificados para se saber a quantos professores, em média, é atribuída certa falha pessoal de relacionamento, falha didática ou insuficiência de conhecimento e deficiente aplicação deste. Vejamos os resultados e suas devidas

ressalvas.

QUADRO 1 - FALHAS NO RELACIONAMENTO PROFESSOR-ALUNO

Critérios	Instituição Pública	Instituição Particular
Autossuficiência	21%	33%
Impaciência	16%	30%
Mau-humor	13%	24%
Ironia	17%	22%
Incompreensão	18%	21%
Falta de ética	12%	3,3%

Fonte: autor, 2024.

O critério de autossuficiência dos professores foram mencionadas pelos alunos da universidade pública e privadas em 21% e 33%, respectivamente. Embora só indique um professor como tendo talvez de forma mais acentuada esse defeito, no comentário um estudante generaliza: "Ele tem um comportamento em sala de aula autossuficiente de maneira exagerada, chega dá um ranço. E ele não precisa disso" - respondente 23 PAR (PAR= acadêmico da instituição particular).

Aliás, os questionários respondidos alertam para um fato: universitários encontram muitos defeitos em elevado número de professores. Por exemplo, o respondente 38 PUB (PUB= acadêmico da instituição pública) atribui autossuficiência a 40% de seus 30 professores. No extremo oposto, situa-se 23 PUB: assinalou unicamente uma falha, e essa em apenas três professores seus.

O que levará alguns a perceber autossuficiência (ou qualquer outro defeito) em maior número do que os colegas? Perspicácia, espírito de competição, complexo de inferioridade ou superioridade? Se, de um lado, "as cifras não são nada, não valem nada sem um discurso que lhes atribua sentido" (KRANZ, 2009). Por outro lado, pode-se indagar: o sentido dado aos números é correto? Geralmente, opta-se pela média, como se aproximando mais da realidade, mas espelha ela sempre melhor os fatos que os números extremos?

Prossigamos: os professores da instituição particular, na ótica estudantil, são mais impacientes (30%) do que as da instituição pública (16%). Ninguém, todavia, teceu algum comentário sobre essa característica negativa. Segundo pesquisas de Lampert (2000), impaciência, parcialidade e autoritarismo estariam ligados à ineficácia da docência. O mau-humor aparece igualmente com índice maior nas docentes da instituição particular (24%) do que na pública (13%).

Outro defeito analisado foi a ironia. Novamente os professores da instituição particular levam a dianteira (24%) sobre as da instituição pública (17%). Estudante, tendo experiência com doze professores, atesta: "Na universidade existe boa interrelação humana, mas há uma professora mal-humorada o dia inteiro" (19 PAR). Incompreensão está com 18 e 21%, também maior nas docentes da instituição particular. No parecer de 06 PAR, uma professora (de Literatura) "é inacessível: não se pode falar com ela". Outro (27 PAR) escreve laconicamente, generalizando: "Só pensam neles". Estudante da instituição pública, manifestando o desejo de relacionamento com a facilitadora da aprendizagem: "As professoras, por saberem mais do que nós, estudantes, deveriam passar-nos com mais compreensão os conteúdos, não simplesmente matéria dada. Rever as questões, fazer suas aulas proveitosas e tornar-nos bons profissionais" (15 PUB). No último item do relacionamento professora-aluno, se destacam os docentes da instituição pública: falta de ética profissional: 12% contra apenas 33% dos professores da instituição particular.

Na pesquisa ora em discussão, aparecem outras facetas: "Senti, muitas vezes, que zombavam de nossos projetos, sem levar em conta que eu sou um aluno, sem experiência alguma na matéria e que de mim não se pode esperar mais" (01 PAR). Outro, vagamente: "Falta de ética no trato e na forma de explicar. E olha que era professora de ética na educação" (PAR 13). E os da instituição pública? "Deveriam evitar de falar de uma turma para outra ou colegas" (08 PUB). "Não devem usar os alunos em benefício próprio (trabalho de pesquisa)" (42 PUB).

Falando mais abrangente sobre a questão do relacionamento docente-discente, temos vários pareceres: O 33 PUB, na primeira metade do curso (só teve 13 mestres), desabafa, exigente:

> Mais uma vez estamos fazendo avaliação de professores. Se a opinião dos alunos fosse levada em consideração, não teríamos de fazer esta avaliação. Continuamos a ter professores ruins, prepotentes, algumas só preocupados em falar de sua vida particular em sala de aula, mas conteúdo zero.

Aos defeitos apresentados pelo instrumento, acrescenta: "Falta de respeito, de educação, arrogância" (PAR 30). Dos 18 professores que teve, encontrou incompreensão em 10 (dez). Outro (04 PUB), familiarizado com 12 docentes, afirma na coluna de comentários, com brevidade: "Alguns professores deviam estar aposentados." O número 27 PUB confessa: "Só tive problemas com um professor

que, no momento, não trabalha mais na Faculdade." Pessimista é também outro: "Não adianta serem feitas pesquisas não se muda nada." (41 PUB).

QUADRO 2 - FALHAS PROFISSIONAIS

Critérios	Instituição Pública	Instituição Particular
Aulas monótonas	35%	22%
Falhas no uso do quadro branco	16%	15%
Falta de participação dos alunos	28%	23%
Falta de organização dos conteúdos	22%	18%
Injustiças na avaliação	21%	22%
Elocução defeituosa	10%	15%
Falta de domínio de classe	11%	16%
Impontualidade (no início ou fim)	14%	39%

Fonte: autor, 2024.

E uma simples observação descobre-se que as quatro primeiras falhas mais salientes são nos professores da instituição pública e as quatro outras, nos professores da instituição particular.

Aulas monótonas: aproximadamente três dos professores da instituição pública e um de cada cinco da instituição particular é taxado de ministrar aulas insípidas ou dar insipidamente as orientações acerca de trabalhos. O que opina o 03 PUB (teve 10 professores) sobre o assunto:

> Como não deveriam ser as aulas em uma Universidade: dar um livro para ser lido, resumido em capítulos e, em grupo, apresentar o livro (na minha opinião é perda de tempo) ou distribuir textos para ler no primeiro período e, no segundo, apresentar as principais ideias. (Uma vez, tudo bem, mas não em quase todas as aulas?)

De 15 docentes, 14 são monótonas para o estudante (ou a estudante) 14 PUB: "As aulas poderiam ser mais dinâmicas, pois em algumas disciplinas há aulas totalmente monótonas". O 02 PAR parece referir-se a tal didática das professoras: "Há professores muito velhos e as aulas se tornam intragáveis". A lição de uma das professoras "é somente *blá blá* sem importância" (21 PAR). O depoimento de 11(PAR) é amplo, um tanto confuso na expressão: "A maioria tem conceito antigo do que nos ensinam (monotonia) ocorrendo em todas as universidades, pelo fato de a maioria lecionar em outras universidades." Certas lições são soporíferas (03 PAR): "As aulas teóricas de teoria literária carecem um pouco mais de dinamismo porque é fácil a gente cochilar."

Falhas no uso do quadro branco, segundo o quadro, os docentes de ambas instituições quase empatam: 16 e 15%. Um estudante (05 PUB) lembra que uma de suas ex-professoras "tinha caligrafia defeituosa e não se entendia sua organização". Outro: "Em minha opinião, os quadros são bem usados, menos pela professora de teoria da literatura. Aliás ela não escreve nada no quadro" (06 PUB).

"Quase não o utilizam" (5 PAR e 29 PAR). "Ninguém o usa, só dão aulas de data-show, para não quebrar e sujar as unhas." (09 PAR). Um terceiro observa: "Critério sem importância" (21 PAR).

Falta de participação dos alunos: essa imperfeição didática aparece com pequena diferença entre os dois grupos de acadêmicos: 28 e 23%. Portanto, as aulas de uma de cada quatro professores costumam ser monológicas. Com redação insegura, refere-se a eles 37 PUB: "Tem professoras com uma certa idade e conhecimento que o aluno nada sabe, somente elas."

Nenhum comentário dos alunos da instituição particular sobre a falta de adequada organização dos conteúdos*;* poucos dos alunos da instituição pública. Depois de elogiar uma professora ótima, escreve um discente: "Porém, as aulas de filosofia da linguagem foram assim: mal organizadas e orientadas, não tivemos esse bom aprendizado. Matéria mal programada, muito pouco debate e participação da professora junto aos alunos" (10 PUB). "Notei em três professores, desde que comecei a estudar nesta instituição, falhas na organização dos conteúdos" (07 PUB).

No critério injustiças na avaliação, ocorreu empate técnico na opinião dos grupos: 21 e 22%. Todos nós sabemos da precariedade das formas de avaliação do rendimento escolar. O componente subjetivo do professor joga, aqui, papel importante, decisivo.

Esse item teve comentários muito escassos, embora se trate de ponto sensível dos acadêmicos. 16 PAR parece referir-se aos seis professores que, segundo ele/a, incidem nessa falha, ao escrever: "Suas avaliações são incompreensíveis aos alunos". "Certos (docentes) exigem demais; outros são relapsos" (18 PAR). Somente uma professora (dos 28 que teve) é acusada de usar "duas medidas e um peso para os participantes de um mesmo grupo" (20 PUB).

No critério elocução defeituosa não há comentários. Aliás, um estudante da instituição pública escreveu, no espaço reservado para isso, o advérbio **não**; e dois colegas seus: "Sem comentários."

Em falta de domínio de classe, não é de estranhar que esse problema exista em nível superior de ensino? Há tão-somente um comentário (07 PAR), indicando uma professora excessivamente tolerante: "Deixa-nos fazer o que queremos". Os 11% e 16% do quadro nos avisam serem os discentes da instituição particular algo mais turbulentos que os da instituição pública.

Impontualidade aparece com porcentagem muito elevada na universidade particular: 39%; a pública, relativamente baixa: 14%. Comentário (somente· um): "Este é ponto em que mais falham as professoras" (06 PAR). Realmente, é a porcentagem mais alta da amostra dos professores universitários da instituição particular.

Chamada de alunos. Dois acadêmicos da instituição pública ventilaram, em posições opostas, a questão da "chamada", que não havia aparecido na pesquisa-base. "Na minha opinião, fazer chamada numa faculdade é completamente ridículo. Se um aluno conhece o conteúdo não precisaria assistir à aula, mas deve comparecer mesmo assim somente para ganhar presença" (13 PUB). O outro, também convicto de sua atitude, defende tese contrária: "Sou do tempo em que a chamada era importante e eu dou muita atenção e considero extremamente necessário cobrar do aluno presença na sala de aula" (22 PUB). Lembrando que a L.D.B. requer 75% de frequência. Observa 16 PUB: "O maior problema não é o despreparo técnico-profissional, mas, sim, o didático--pedagógico". Seu colega 36 PUB, quase implorando, escreve: "A professora deve atrair a atenção do aluno com novas técnicas e, acima de tudo, com bom humor, pois o dia a dia do aluno é pesado e tem que se ter a criação de interesse para melhorar o aproveitamento de cada disciplina".

QUADRO 3 - CONTEÚDO DO ENSINO

Critérios	Instituição Pública	Instituição Particular
Professores despreparados	21%	14%
Conteúdos desatualizados	15%	12%
Falta relacionar teoria e prática	10%	30%

Fonte: autor, 2024.

Professores despreparados, isto é, na perspectiva dos estudantes, não dominam suficientemente o que lecionam. Os acadêmicos da instituição pública vêem essa falha muito séria em 21% das suas professoras; índice muito baixo na instituição particular: 14%. Os comentários não foram registrados, apesar desse índice preocupante.

Conteúdos desatualizados. Uma discente pergunta: "Como podemos saber se o assunto é desatualizado? Partindo do princípio de que estou aprendendo o conteúdo e não sei nada a seu respeito" (25 PUB). E 17 PUB: "A maioria dos professores usa um material já há muito tempo sendo usado (amarelado pelo tempo)". 18 PUB fala: "Temos muitos problemas com a professora de metodologia da linguagem, se treme toda quando fazemos uma pergunta sobre o assunto que ela dá aula".

Teoria e prática: evidentemente, alguém entra na faculdade com o objetivo de se preparar a uma carreira profissional. Por isso significativo índice de acadêmicos que reclama da insuficiente vinculação entre teoria e prática: 20 e 30%, respectivamente, alunos da instituição pública e particular. "Está faltando, em quase todas as disciplinas, a parte prática" (11 PUB). "Prática, no nosso curso, praticamente não temos. A faculdade está fraca nesse sentido, pois não estamos preparados para o mercado de trabalho. Professoras mais qualificadas neste sentido foram embora da faculdade" (10 PAR). "A professora de português que não é de nossa área de atuação e faz mais esses trabalhos do que as outras que são da nossa área..." (20 PAR).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Globalmente, os acadêmicos das duas instituições vêem falhas de relacionamento e deficiências profissionais (didáticas) em 20% dos professores, isto é, um professor de cada cinco é acoimado de apresentar aspectos insatisfatórios em cada uma das áreas.

A escassez de prática é denunciada em 18% das integrantes do corpo docente pesquisado. Do ângulo positivo, portanto, os dois estabelecimentos de ensino superior, segundo os depoimentos dos acadêmicos inquiridos, disporiam em torno de 80% dos professores do Curso de Letras de bom relacionamento com os alunos, de bom nível didático, bem preparados e sabendo relacionar teoria e prática.

Embora fosse solicitada a impressão dos aspectos negativos, 08 PAR não escapou a prevalência geral do lado positivo no quadro feminino do magistério: "A universidade está, neste momento, com professores muito competentes".

REFERÊNCIAS

BARRIGA, A. **Docente y programa**: lo institucional y lo didáctico. Buenos Aires: Rei Argentina, 1994.

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor**: o cotidiano da escola. Petrópolis: Vozes, 1993.

CASTILLO, Gerardo. **Educar para a amizade**: um manual para pais e professores. São Paulo: Quadrante, 1999.

CASTRO, Gilda da. **Professor submisso, aluno cliente**. Reflexões sobre a docência no Brasil. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. **Fraternidade e Educação**: a serviço da vida e da esperança – manual/CNBB. São Paulo: Salesiana Dom Bosco, 1988.

DURHAM, E. R. **Limitações da universidade na formação social do professor**. In: _____. **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

FURLANI, L. M. T. **Autoridade do Professor**. São Paulo: Cortez, 1990.

GUILARDI, F. **Crises y perspectivasde La profesión docente**. Barcelona: Gedisa, 1993.

HAGUETTE, A. **Educação**: bico, vocação ou profissão. **Educação & Sociedade**, n. 38, 1991.

HILLAL, Josefina. **Relação professor-aluno**: formação do homem consciente. São Paulo: Paulinas, 1985.

KLEIMAN, Ângela B. (orgs.). **A formação do professor**: perspectivas da lingüística aplicada. Campinas: mercado das letras, 2001.

KRANZ, Garry. **Comunicação**. Use corretamente a linguagem empresarial. Rio de Janeiro: SENAC/RIO, 2009.

LAMPERT, Ernâni. **Universidade, docência e globalização**. Porto Alegre: Sulina, 1999.

LEAL, Maria Cristina. LINHARES, Célia (orgs.). **Formação de professores**: uma crítica à razão e à política hemogênicas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PEEDY, Margaret et al. **Gestão em Educação**. Estratégia, qualidade e recursos. Porto Alegre: Artmed, 2006.

RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação**: novos tempos, novas práticas. Petrópolis: Vozes, 1998.

SOBRINHO, José Dias. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis: Vozes, 2000.

WEBER, Silke. **O professorado e o papel da educação na sociedade**. Campinas: Papirus, 1996.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

www.poisson.com.br
contato@poisson.com.br

@editorapoisson

https://www.facebook.com/editorapoisson